

Susana Maria Brandão da Silva Gregório

2º Ciclo de Estudos em
Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

O Ensino da Cultura Portuguesa a Hispanofalantes
2013/2014

Orientador: Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Classificação

Ciclo de estudos:

Dissertação:

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pela incansável orientação, pelos seus sábios ensinamentos, úteis conselhos, simpatia e paciência. Muitíssimo obrigada.

À Professora Luísa Povedano Gámiz, por me ter recebido em Málaga.

À Professora Aída Estevez Toledo, pela amizade e por toda a ajuda.

À minha família e amigos, pelo apoio incondicional.

Resumo

Partindo do princípio básico de que no ensino/aprendizagem de qualquer idioma o professor deve, não só desenvolver nos seus alunos a competência linguística, mas igualmente a competência cultural, este relatório de estágio pretende averiguar a importância do estudo da cultura portuguesa para alunos espanhóis, enfocando três aspetos específicos – as formas de tratamento em Português Europeu Contemporâneo, o fado, enquanto estilo musical tipicamente português, e o conceito de *saudade*.

Em primeiro lugar, é aqui apresentada uma sequenciação dos acontecimentos da história comum entre Portugal e Espanha, factos esses que levaram ao distanciamento entre os dois países e que estão na origem do sentimento anti-hispânico, que perdurou no nosso país durante séculos. Seguidamente, é definido o conceito de *cultura* e seus diferentes tipos, no intuito de deixar claro de que tipo de *cultura* se fala ao longo de toda esta análise. Reflete-se também sobre o papel do professor enquanto mediador cultural, focando-se a importância de uma formação adequada. Por último, apresenta-se a experiência de Estágio Pedagógico, realizada na Escola Oficial de Idiomas de Málaga, a qual se direcciona para o ensino paralelo da língua e da cultura.

Esta dissertação evidencia uma experiência de ensino de Português Língua Estrangeira a hispanofalantes, esperando, no entanto, ser um contributo para qualquer professor de língua estrangeira e não apenas para professores que ensinam português a falantes nativos de espanhol.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, hispanofalante, história, cultura.

Abstract

According to the basic premise that in the instruction/learning process of any language the teacher should, not only develop in his students the linguistic competence, but also the cultural competence, this internship report aims to look into the importance of the study of the Portuguese culture for Spanish students. In this regard, three main aspects – the ways of addressing people in Contemporary European Portuguese, the fado, as a typically Portuguese music genre, and the concept of *saudade* were addressed.

Firstly, it is presented a sequence of facts of the common history of Portugal and Spain that resulted in a distance between both countries and originated the anti-Hispanic feeling that lasted in our country for centuries. Then, it is defined the concept of *culture* and its different types, in order to clarify the type of *culture* that is mentioned in this report. We also reflect on the role of the teacher as a cultural mediator, focusing the importance of an appropriate education. Finally, it is presented the pedagogic internship experience that took place in *Escola Oficial de Idiomas* in Malaga, directed to the parallel instruction of language and culture.

This report shows an experience of Portuguese as a foreign language instruction to Spanish speakers, hoping to be a contribution to any foreign language teacher and not only to the ones that teach Portuguese to Spanish speakers.

Key words: Portuguese as a foreign language, Spanish speaker, history, culture.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Índice	5
Introdução	7
Parte I – Enquadramento teórico	10
Capítulo I – História	11
1.1 (Re)conquista árabe e o condado Portucalense	13
1.2 A independência	13
1.3 O episódio de Inês de Castro	14
1.4 D. Fernando e as crises do fim do século	16
1.5 1385-1494 – A política atlântica	18
1.6 O tratado de Tordesilhas	20
1.7 A crise de 1578 – 1580, a dinastia espanhola e a restauração	20
1.8 Portugal e a crise europeia	25
1.9 O século XX	28
2 O sentimento antiespanhol	29
Capítulo II – Cultura	33
1 O que é a cultura?	35
2 O papel do professor de língua enquanto agente intercultural	38
3 Aspectos culturais abordados nas aulas	40
3.1 Formas de tratamento em Português Europeu Contemporâneo	40
3.2 O fado	42
3.3 A saudade	44
Parte II – A Prática Letiva	45
1 Caracterização do contexto das aulas	47
2 Caracterização geral da turma escolhida	47
3 A observação de aulas	48
4 A regência de aulas	51
4.1 Primeira unidade letiva	52

4.2 Segunda unidade letiva	55
4.3 Terceira unidade letiva	57
5 Reflexão global de todo o processo de Estágio Pedagógico	59
Considerações finais	62
Referências	64
Anexos	69
Anexo 1	70
Anexo 2	80
Anexo 3	89
Anexo 4	92

O Ensino da Cultura Portuguesa a Hispanofalantes

Introdução

O presente relatório pretende dar conta do trabalho realizado na unidade curricular de Estágio Pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira do ano letivo 2013/2014.

O estágio pedagógico teve lugar na *Escuela Oficial de Idiomas* de Málaga, instituição parceira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no Projeto FADO¹. Essa experiência realizou-se por intermédio do Programa Grundtvig, no primeiro semestre, e do programa Erasmus no segundo. Sob a orientação da Professora Luísa Povedano Gámiz, o estágio foi realizado com os estudantes de língua portuguesa, nomeadamente com a turma de nível B2.1, composta por seis alunos, todos de nacionalidade espanhola e tendo o espanhol como língua materna.

A escolha do tema pauta-se pelo interesse pessoal da autora pelo aspeto cultural que subjaz à aprendizagem de qualquer idioma e, visto tratar-se de um Ciclo de Estudos em Português Língua Estrangeira (PLE), no fator cultural subjacente a uma aula de língua portuguesa. Pretende-se, deste modo, estudar a melhor maneira de ensinar cultura portuguesa, nomeadamente três componentes fundamentais – as formas de tratamento em Português Europeu Contemporâneo (PEC), o fado enquanto estilo musical tipicamente português e a saudade – e averiguar se o aluno espanhol lhes reconhece importância no âmbito da aprendizagem da língua.

Partindo do princípio indubitável de que *língua* e *cultura* são conceitos indissociáveis, é de realçar igualmente a evidente inerência entre *língua -história* e *história - cultura*. Nesse sentido, a primeira parte deste relatório de estágio é constituída por um enquadramento teórico dividido em dois capítulos, intitulando-se o primeiro *História* e o segundo *Cultura*. No primeiro capítulo, não se pretende contar a história de Portugal completa, ou seja, desde os seus primórdios até à atualidade, mas sim referir os

¹ O Projeto FADO (Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs) é um projeto que visa disseminar um método de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira através de músicas gravadas num suporte vídeo ou karaoke.

momentos em que a história do nosso país se entrecruza com a história de Castela/Espanha, com o objetivo de estudar e entender as consequências da história comum entre os dois países, manifestas na cultura e no comportamento dos ibéricos. Por esse motivo, não se fará referência às civilizações pré-históricas que habitaram a Península Ibérica, à conquista pelo império romano, nem às invasões germânicas. Começar-se-á, portanto, pela (re)conquista árabe e pelo condado Portucalense. No final do capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre o sentimento antiespanhol, presente na índole portuguesa desde a origem da nação até aos dias de hoje, agora menos intenso e mais dissimulado, porém, ainda vivo. É também referido o facto de Espanha ter “preferido” ignorar Portugal durante séculos, talvez como reação ao facto de não ter conseguido nunca conquistar efetivamente o nosso país. Serve, portanto, o enquadramento histórico para narrar os factos mais importantes da história comum entre os dois países, no intuito de sequenciar os acontecimentos que estão na origem do sentimento anti-hispânico. O segundo capítulo inicia-se com a definição de cultura e dos seus diferentes tipos, com base na obra *Culturas e Organizações. Compreender a nossa Programação Mental* do Professor Doutor Geert Hofstede. Em seguida, apresenta-se uma exposição sobre o papel do professor de línguas enquanto mediador cultural, na qual se foca a relevância de uma boa formação na área do ensino de línguas estrangeiras, em virtude de preparar o docente para o ensino paralelo de língua e de cultura. É, depois, esclarecida a importância da abordagem dos três² aspetos culturais escolhidos, no contexto do ensino de Português Língua Estrangeira. Perante a irrefutabilidade de que *língua e cultura* se interligam e se influenciam mutuamente, a pertinência de abordar fatores culturais nas aulas de Estágio Pedagógico afigurou-se, mais que justificada, evidente. Nesse sentido, era essencial fazer uma boa escolha dos mesmos, cuja importância é aí fundamentada.

A segunda parte deste relatório de estágio é constituída por um capítulo, intitulado *A Prática Letiva*, o qual dá conta da experiência de estágio pedagógico da autora. Aí se faz a caracterização do contexto do estágio, bem como da turma escolhida para levar a cabo este trabalho. Dele consta também uma reflexão sobre a observação de aulas, enquanto instrumento utilíssimo para a formação de qualquer professor, e na qual se expõem também os conhecimentos adquiridos durante os três meses de observação. Em seguida, são apresentadas as unidades letivas, relatando o decorrer de cada uma das aulas e referindo detalhadamente o que se fez e as reações dos alunos.

² Digo três aspetos porque apenas dispunha de três unidades letivas.

Assim, o presente relatório de estágio tem como objetivo último averiguar a importância do ensino da cultura portuguesa a par da língua, nomeadamente para o grupo de alunos da turma escolhida, e sem qualquer preocupação de generalização. Em virtude disso, foram abordados os seguintes aspetos:

- O estudo da história comum entre Portugal e Espanha, sequenciando os acontecimentos mais importantes, no intuito de entender a origem do sentimento anti-hispânico;
- A definição de cultura e seus diferentes tipos;
- Uma reflexão sobre a importância de uma formação de professores direcionada para o ensino da interculturalidade;
- A apresentação de uma experiência de estágio pedagógico focada no ensino paralelo de língua e cultura.

Em conclusão, apresentam-se as considerações finais, nas quais se interliga o enquadramento teórico e as aprendizagens resultantes da prática letiva.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo I

História

*“na raiz da independência de Portugal, os dois países viveram uma história em paralelo que só converge em determinadas ocasiões. Possivelmente, não há em toda a Europa dois países que, sendo vizinhos, por um lado, tenham uma evolução tão paralela e, por outro, tão separada. Sendo vizinhos, praticamente desde a independência de Portugal, os dois países viveram cultural e socialmente de costas voltadas um para o outro. Por isso, não é difícil compreender que, por vezes, as relações sejam [...] complicadas. Simplesmente não nos conhecemos. E o desconhecimento nunca foi bom adubo para o desenvolvimento da cooperação e das relações fluidas.”*³

*“A história de Portugal teve um período extraordinariamente glorioso, que definitivamente passou. Uma das nações mais pequenas da Europa foi senhora de um dos maiores impérios de todos os tempos e teve a maior armada da época. Embora Portugal ainda enfileire entre as grandes nações com territórios ultramarinos, todos nós sabemos que os destinos do mundo saíram há muito das suas mãos. A mesma sorte coube ultimamente a nações consideradas colossos invencíveis. A grandeza e a decadência das nações tanto se devem à evolução íntima do seu povo como ao jogo dos acontecimentos. Às vezes, o que foram virtudes numa época podem ser defeitos noutra, e uma mutação de culturas pode alterar inteiramente os destinos às nações.”*⁴

³González, Federico J., 2004, *Reflexões de um espanhol em Portugal*, p. 32.

⁴Dias, Jorge, 1986, *Os elementos fundamentais da cultura portuguesa*, p. 23.

1.1 (Re)conquista árabe e o condado Portucalense

No ano de 711, quase toda a Península Ibérica foi rapidamente invadida por muçulmanos vindos de Marrocos, com exceção dos montes cantábricos, onde os Visigodos se refugiaram e resistiram à invasão árabe. Tendo aclamado Pelágio em 722, este povo fundou nessas montanhas um reino cristão. Contudo, só depois do ano de 840 o reino das Astúrias se expandiu para sul, dando origem aos novos reinos cristãos da Península, nomeadamente Leão, Castela, Navarra, Aragão e alguns condados mais ou menos independentes, como por exemplo o condado Portucalense. É, com efeito, desde os finais do século IX que começam a aparecer referências a tal condado, cuja designação provinha do nome do seu principal aglomerado populacional, *Portucale*. Deste condado sabe-se que, apesar de não ter fronteiras definidas, abrangia terras na região do Minho e ao sul do rio Douro e que, desde o século X, gozava de uma certa autonomia no panorama da política dos reinos cristãos.

Nos finais do século XI, Afonso VI de Leão e Castela usufruía de grande prestígio na Europa cristã, tendo fornecido uma grande parte dos recursos para a construção do Mosteiro Cluny III. De facto, talvez esta ligação com a Ordem de Cluny explique a vinda à Península Ibérica de dois membros da casa dos duques de Borgonha. Assim, D. Afonso VI casou-os com suas filhas: D. Raimundo com Dona Urraca – a herdeira do trono – e D. Henrique com uma filha bastarda, Dona Teresa. A governação da Galiza foi entregue ao primeiro e o condado Portucalense ao segundo. (Bourdon, 2010: 19-20)

1.2 A independência

A questão da independência do condado Portucalense é dúbia e incerta, pois desconhece-se o momento exato em que se tornou num estado independente. Porém, considera-se de grande importância no processo da independência a revolta de D. Afonso Henriques contra sua mãe, Dona Teresa, e o conde Fernão Peres de Trava, cujas pretensões eram de unir o condado Portucalense ao reino da Galiza. Travou-se, por este motivo, em 1128 a batalha de São Mamede, da qual o exército galego saiu derrotado. Assim, esta vitória marcou o primeiro passo para a independência, seguindo-se o tratado de Tui em 1137, onde Afonso VII reconheceu a autoridade de Afonso Henriques, seu primo, até à fronteira do rio Minho. É, no entanto, após vencer a famosa batalha de

Ourique contra os mouros que Afonso Henriques se autoproclama rei, título que Afonso VII lhe viria a reconhecer em 1143, pelo tratado de Zamora, sendo esta considerada como a data da independência de Portugal e o início da primeira dinastia. O reconhecimento da nova monarquia pelo papa Alexandre III deu-se em 1179, confirmando o título de D. Afonso Henriques. Portugal estendia-se então do Minho ao Mondego, com capital em Guimarães, metrópole eclesiástica em Braga e duas cidades importantes, Porto e Coimbra. A reconquista de territórios aos mouros reforçou a independência portuguesa e terminou no reinado de D. Afonso III em 1249. Porém, o rei de Castela considerava-se com direito à região algarvia e deu-se uma curta guerra por causa do assunto em 1252-1253, enveredando-se depois pela via das negociações. “O território português, agora liberto da dominação moura, atingira as suas fronteiras, que, reconhecidas por Castela pelo tratado de Alcanizes em 1297, já não iriam sofrer modificações significativas até aos nossos dias”. (Bourdon, 2010: 21)

1.3 O episódio de Inês de Castro

“Meu Senhor,
Esta he a mãy de teus netos. Estes são
Filhos daquelle filho, que tanto amas.
Esta he aquella coitada molher fraca,
Contra quem vens armado de crueza.
Aqui me tens. Bastava teu mandado
Pera eu segura, e livre te esperar,
Em ti, e em minh’innocencia confiada.”⁵

O reinado de D. Afonso IV é marcado por dois episódios guerreiros, aos quais se deve o cognome de *O Bravo*. A guerra com Castela em 1336-1338 é o primeiro marco e deve-se à política de casamentos usada entre as monarquias peninsulares como forma de estabelecer alianças. Este facto insere-se no contexto das lutas pelo equilíbrio político peninsular durante o século XIV. O segundo episódio é a batalha do Salado onde, a pedido do rei de Castela, o exército português travou lado a lado com o exército castelhano uma batalha contra o exército do rei de Marrocos, em 1340, na qual

⁵ Ferreira, António, 1997, *Castro*, p. 78.

obtiveram uma grande vitória. Por outro lado, é também no reinado do referido monarca que se situa o episódio da morte de Inês de Castro, cuja alusão, apesar da sua secundária importância política, é fundamental para esta análise.

Com efeito, Inês de Castro descendia por via bastarda do rei Sancho IV de Castela e fazia parte de uma família muito poderosa de fidalgos galegos. Além disso, havia igualmente qualquer ligação com a família Albuquerque. Segundo Hermano Saraiva (1992: 91), Afonso Sanches, filho bastardo de D. Dinis e meio-irmão de D. Afonso IV, casou com a dona do Castelo de Albuquerque, a quem Inês de Castro chamava *mãe*, por haver sido criada por ela. Quando, em 1350, se dá uma revolta dos grandes senhores contra o rei de Castela, chefiada pelo filho de Afonso Sanches, que era “uma espécie de irmão adoptivo⁶ de Inês de Castro [este terá usado] a sua influência sobre Inês para envolver o infante D. Pedro, que com ela vivia maritalmente, nas guerras civis castelhanas”. (Saraiva, 1992: 91) Um outro sinal da importância que Inês de Castro tinha nas questões políticas foi o casamento do rei de Castela, em 1354, com sua irmã Joana de Castro. Talvez a sua intenção fosse ter os Castros do seu lado para mais tarde poder invadir Portugal com a sua ajuda. Porém, recebendo a notícia de que João Afonso de Albuquerque, filho de Afonso Sanches, reunia os nobres contra ele, repudiou a consorte no próprio dia do casamento, facto este que agravou a situação, pois os irmãos de Joana de Castro utilizaram o território português para hostilizar o rei de Castela. Assim, nesse mesmo ano, João Afonso de Albuquerque propôs a D. Pedro que reclamasse a coroa de Castela, uma vez que era neto do rei Sancho IV. O infante tinha intenções de aceitar, mas só a proibição de D. Afonso IV evitou o envolvimento português na guerra civil castelhana. Foi, portanto, para impedir o infante D. Pedro de reclamar a coroa castelhana que D. Afonso IV decidiu a morte de Inês de Castro, que foi degolada em 1355 em Coimbra, na ausência do infante. Este revoltou-se contra a decisão do pai e o país foi invadido durante meses pelas suas tropas. Em 1357, assim que subiu ao trono, executou ferozmente os conselheiros de D. Afonso IV que tinham decidido a morte de Inês de Castro, ignorando a promessa de perdão que tinha feito anos atrás. Três anos mais tarde admitiu que tinha casado secretamente com Inês e, por essa mesma altura, mandou construir os túmulos de Alcobaça, trasladando para ali o corpo da amada.

⁶ As citações feitas ao longo do presente relatório de estágio não foram alteradas para o Novo Acordo Ortográfico.

Estes factos – o desvario amoroso do infante, o conflito com o rei, a imolação de Inês à razão política, a solidariedade de uma grande parte da nobreza, a guerra civil, a ferocidade da vingança, a pompa da trasladação, a própria grandeza e valor artístico dos túmulos – fizeram nascer uma lenda de origem provavelmente erudita, mas que não tardou a passar às camadas populares. Nessa lenda incluíam-se pormenores sem qualquer fundamento, como o da coroação e do beija-mão do cadáver. (Saraiva, 1992: 93)

Para a popularização deste episódio contribuíram a peça *Castro* de António Ferreira e as célebres estrofes d’*Os Lusíadas*, entre outros.

1.4 D. Fernando e as crises do fim do século

Com a morte do rei D. Pedro em 1367, sucedeu-lhe D. Fernando, cujo reinado coincide com o estabelecimento de uma nova direção política. Como sabemos, a história de Portugal está intimamente ligada à história de Castela e a política dos dois reinos estava então muito relacionada. Como premissa base para a análise deste ponto da história, é necessário mencionar que a política de D. Fernando para com Castela foi muito infeliz e eventualmente fatal, visto ser a causa direta da crise de 1383-1385.

Quando, em 1369, Henrique de Trastâmara venceu e matou seu irmão o rei de Castela, após um longo período de guerras civis, muitos nobres castelhanos, partidários do antigo rei, refugiaram-se em Portugal e procuraram convencer D. Fernando a reclamar o trono de Castela, por motivos de descendência de Sancho IV de Castela. De facto, D. Fernando era bisneto deste rei por via legítima, enquanto o rei de Castela o era por via bastarda. Assim, a primeira guerra com Castela decorreu nos anos 1369 e 1370 e marcou-se pelo insucesso do monarca português. Foi assinado um tratado de paz no qual D. Fernando renunciou às suas pretensões ao trono castelhano e declarou o seu casamento com uma filha do rei de Castela, como forma de garantir a paz entre os dois reinos. Porém, dois anos mais tarde, D. Fernando preparava-se novamente para uma guerra, mas Henrique de Trastâmara antecipou-se e invadiu Portugal, tomando e incendiando Lisboa e só abandonou o território português quando se assinou a paz de Santarém. Por fim, a terceira guerra decorreu em 1381-1382, mas a paz foi novamente ajustada com os castelhanos. A todos estes motivos e à política desastrosa que D. Fernando adotou relativamente a Castela, se deve a primeira grande crise dinástica que Portugal atravessou: quando D. Fernando morreu em 1383, deixou como herdeira a infanta D. Beatriz, casada pouco tempo antes com o rei de Castela. Com efeito, no

contrato de casamento constava que Leonor Teles conservaria a regência até que D. Beatriz tivesse um filho barão maior de catorze anos, sendo esse o herdeiro da coroa portuguesa. Na verdade, e tal como afirma Bourdon,

quando em abril de 1383, poucos meses antes da sua morte, D. Fernando aceitara que Beatriz casasse com o velho e doente rei de Castela, estipulara um certo número de condições destinadas a impedir a anexação do reino por uma coroa que combatera durante o seu reinado. Todavia, era evidente que uma tal aliança matrimonial não podia deixar de preparar o terreno para uma união ibérica, colocando as duas coroas reais na mesma cabeça, e de preferência a castelhana. (2010: 32)

Assim, quando o rei faleceu, D. Leonor Teles fez aclamar sua filha como rainha, facto que resultou na revolta do povo e de parte da nobreza, que consideravam que isso significava a continuação da orientação política do reinado de D. Fernando e defendiam que o trono deveria pertencer a um irmão deste, D. João, mestre da Ordem Militar de Avis, filho bastardo de D. Pedro I. Porém, a pedido da regente, o rei de Castela entrou em Portugal, com o objetivo de impedir a revolta. A sua vinda a Portugal perturbou o povo e a crise dinástica transformava-se então numa crise nacional. Por este motivo, o antigo chanceler Álvaro Pais e D. João, grão-mestre de Avis, decidiram eliminar o seu inimigo João Fernandes de Andeiro, responsabilizado pela política de Leonor Teles, de quem era amante. No entanto, a morte de Andeiro não impediu o monarca castelhano de levar a cabo as suas pretensões e em maio de 1384 o invasor cercou Lisboa com um enorme exército, mas uma epidemia de peste obrigou-o a regressar a Castela. Após esta resistência ao cerco das tropas castelhanas, o mestre de Avis foi aclamado rei de Portugal em abril de 1385 pelas cortes de Coimbra, com o nome de D. João I. Entretanto, o rei castelhano voltava a invadir Portugal com um numeroso exército, do qual fazia parte a maioria da nobreza portuguesa, no intuito de aniquilar o seu opositor. Os dois exércitos combateram em 1385 em Aljubarrota e a vitória portuguesa teve consequências políticas definitivas, desfazendo as pretensões do rei de Castela. “A realeza do Mestre e a independência portuguesa foram a partir de então factos irreversíveis. [...] A paz veio a ser assinada em 1411”. (Saraiva, 1992: 122)

1.5 1385-1494 – A política atlântica

Desde o ano 1411 até 1494, ano em que foi assinado o tratado de Tordesilhas, a história de Portugal e de Castela entrecruza-se por várias vezes, apesar da paz estabelecida.

Com efeito, em 1415 Portugal conquistou a cidade de Ceuta no norte de África, dando assim início à política de expansão ultramarina. A crónica de Zurara⁷ explica que uma das razões que levou os portugueses a conquistar Ceuta não foi o facto de a cidade ser o terminal da rota do ouro, ao contrário do que habitualmente se afirma, mas sim o voto que D. João I fizera de que, se a guerra com Castela terminasse definitivamente, comemoraria o facto de forma grandiosa. Vejamos o que diz Hermano Saraiva sobre o assunto:

Ceuta não era terminal da rota do ouro (ainda que algum ouro lá chegasse, como a todas as cidades da África Setentrional), não era chave do estreito, pois nunca conseguiu fechar a comunicação dos mares, não desempenhava papel decisivo na repressão da pirataria, visto que esta se intensificou depois da conquista da cidade, e não existe qualquer documento que autorize a afirmação de uma ligação intencional entre a operação de 1415 e o plano da expansão marítima, plano que provavelmente não existia sequer na data em que a expedição de Ceuta foi decidida. [...] Esse projecto de comemoração evolui depois, e em vez de festa de cavalaria faz-se uma expedição cavaleiresca, que tinha a vantagem de proporcionar o proveito do saque. Além disso, um grande triunfo militar viria contribuir para o prestígio do rei de Portugal, um rei bastardo, revolucionário e cujo direito era posto em dúvida por muita gente. O papel do voto comemorativo deve ter sido decisivo. [...] Ora, como D. João I explicou aos seus fidalgos reunidos em Torres Vedras, as pazes de 1411 não eram menos importantes que Aljubarrota; por isso, afirmou, meditara muito tempo numa comemoração condigna e o projecto de Ceuta parecia-lhe a mais indicada. (1992: 125-126)

Assim, conquistou-se Ceuta e criou-se a ideia da expansão militar no norte de África, que foi uma constante da política portuguesa ao longo dos séculos XV e XVI. As expedições continuaram ao longo dos anos e o sucesso dessas jornadas levou a que alguns nobres castelhanos pedissem ao rei de Portugal, nesse momento D. Afonso V, que “interviesse nos problemas internos do país e aceitasse o trono castelhano”. (*idem*: 129) Cedendo ao pedido dos nobres, o rei português invadiu Castela em 1475, mas no ano seguinte feriu-se numa batalha, o que pôs fim às suas pretensões.

⁷ A informação sobre a Crónica de Zurara foi consultada em Saraiva, José Hermano, 1992, *História concisa de Portugal*, p. 125.

Anos mais tarde, já no reinado de D. João II, foram intercetadas cartas do marquês de Montemor, irmão do duque de Bragança, em que este propunha a invasão de Portugal por tropas castelhanas, para destituir D. João II. O rei degolou os envolvidos e a Casa de Bragança foi extinta. Um ano depois, o duque de Viseu teve a mesma sorte, pois encabeçava uma outra conspiração. Depois destes incidentes que poderiam pôr em causa a independência, o rei pôde conduzir a governação sem obstáculos.

Uma outra divergência entre portugueses e castelhanos foi a questão da posse das ilhas atlânticas. De facto, o mais antigo registo de terras atlânticas ocupadas pelos portugueses diz respeito a expedições feitas às Ilhas Canárias no tempo de D. Afonso IV. Note-se que os europeus conheciam vagamente as Ilhas Canárias, a Madeira e os Açores antes da data oficial dos descobrimentos das mesmas, pois estavam representadas em cartas anteriores. Destas, apenas as Canárias eram povoadas, o que lhes conferia valor económico. Por este motivo, surgiu um conflito entre portugueses e castelhanos na primeira metade do século XIV, quando os navios de D. Afonso IV estiveram lá e os portugueses afirmaram que tinham sido os primeiros a descobrir a ilha. Contudo, os castelhanos afirmavam que tinham direitos sobre o arquipélago. A questão ressurge cem anos mais tarde e o caso foi levado à decisão do papa que, em 1436, decide que Castela tinha direitos sobre as Ilhas Canárias. A controvérsia continuou até 1478, quando D. João II se serviu

do assunto como moeda de troca: pela paz das Alcáçovas (que pôs ponto final nas pretensões de D. Afonso V à sucessão no trono de Castela), Portugal desistiu de quaisquer direitos às Canárias, mas Castela renunciou ao direito às terras novas que pudessem vir a ser descobertas ao sul daquele arquipélago. [...] Os castelhanos tentaram também antecipar-se na instalação da ilha da Madeira (*idem*: 138),

mas sem sucesso. Com efeito, no tratado de Alcáçovas, cujo principal objetivo era regularizar a questão das pretensões de D. Afonso V ao trono de Castela, o rei português acrescentou uma cláusula que dividia o mundo em duas partes, delimitadas pelas Ilhas Canárias, sendo que o Norte pertenceria a Castela e o Sul a Portugal, o que punha fim à concorrência que os navios castelhanos faziam aos navios portugueses ao longo da costa africana.

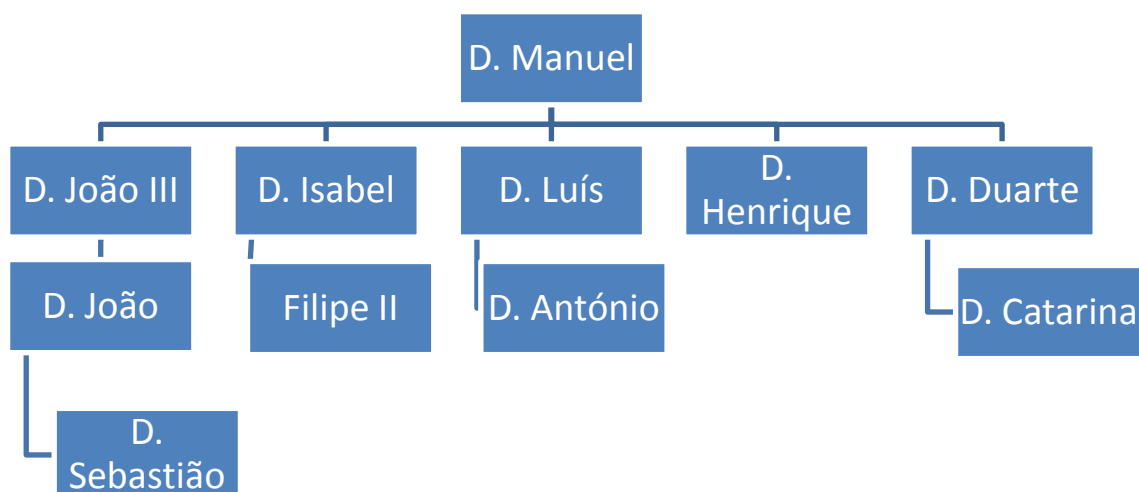
1.6 O tratado de Tordesilhas

Pela mesma altura em que Diogo Cão procurava chegar ao oceano Índico por mar, Cristóvão Colombo, um piloto genovês que vivia em Portugal, propôs a D. João II uma viagem à Índia, mas tomando o rumo do Ocidente. Colombo baseava-se na ideia de que o planeta era redondo e que, como tal, se podia chegar à Índia quer pelo Oriente, quer pelo Ocidente. Porém, os conhecimentos de que dispunha o monarca português levaram-no a rejeitar o projeto. Colombo foi, portanto, apresentar o mesmo plano aos Reis Católicos e iniciou a viagem em 1492. Um mês depois do início da viagem chegou às Antilhas, pensando que eram as ilhas do mar da China. Quando voltou, passou por Lisboa e deu a notícia ao rei, acusando-o de não lhe ter dado ouvidos no que, afinal, tinha sido uma viagem bem-sucedida. D. João II respondeu que as terras que havia descoberto pertenciam a Portugal, de acordo com a divisão do mundo patente no tratado de Alcáçovas. Segundo Hermano Saraiva, consta que chegou a preparar navios para a ocupação das Antilhas, mas entretanto negociou-se uma solução com os Reis Católicos. O resultado dessas negociações foi o tratado de Tordesilhas, em 1494, um tratado que substituiu o de 1478, dividindo o mundo entre as duas potências ibéricas em dois hemisférios, delimitados por uma linha de polo a polo que passava 370 léguas a ocidente das ilhas de Cabo Verde, sendo que a ocidente dessa demarcação as terras pertenceriam a Espanha, e as terras para oriente a Portugal. (*idem*: 143) De facto, aquando da assinatura do tratado em questão, o rei português insistiu para que a linha de delimitação passasse a 370 léguas a oeste de Cabo Verde e não a 100, como tinha sido proposto pelo papa Alexandre VI, o que permitiu que o Brasil ficasse incluído no hemisfério que correspondia a Portugal. Por este motivo, acredita-se que os portugueses já teriam conhecimento do continente sul-americano, facto que mantiveram em sigilo para prevenir eventuais problemas com a coroa espanhola.

1.7 A crise de 1578-1580, a dinastia espanhola e a restauração

Tal como havia sucedido na dinastia afonsina, a dinastia de Avis terminou igualmente por motivo de crise de sucessão ao trono, desta vez mais grave do que a anterior, porque resultou na efetiva perda da independência.

Em 1557, época em que Portugal atravessava um período de graves dificuldades económicas, morre D. João III, deixando o trono a seu neto, D. Sebastião, na altura com três anos. Este começa a governar com catorze anos, em 1568, e durante os dez anos que reinou sonhou combater os inimigos da fé cristã, sendo que o pretexto para a guerra surgiu em 1576 quando um mouro conquistou o trono de Marrocos com o apoio dos turcos o que, para o monarca português, significava que o sultão da Turquia ia dominar o norte de África, o que seria fatal para a Península Ibérica e para a Europa cristã. Assim, dois anos depois, D. Sebastião embarcou para África ao encontro do exército do rei de Marrocos em Alcácer Quibir, tendo Portugal sofrido uma desastrosa derrota, já que morreram imensos soldados e o próprio rei, sem deixar descendentes. Esta tragédia “sem precedentes na história portuguesa esteve na origem do problema da sucessão ao trono” (Bourdon, 2010: 55), ilustrado no Esquema 1⁸:



Esquema 1- Descendentes de D. Manuel⁹

Em 1578, o infante D. Henrique⁹ era o único dos filhos de D. Manuel que ainda era vivo, sendo ele quem sucedeu ao trono. Velho e doente, aquando da sua morte a coroa teria de ir para um dos netos de D. Manuel: Filipe II de Espanha, D. António, prior do Crato (filho bastardo do infante D. Luís) ou D. Catarina. O problema era então o da perda da independência, caso se optasse por ceder o trono ao rei de Espanha. Ora,

⁸ Esquema retirado de Saraiva, José Hermano, 1992, *História concisa de Portugal*, p: 170.

⁹ No ponto 1.7, sempre que menciono o infante D. Henrique refiro-me ao filho de rei D. Manuel I, e não ao infante D. Henrique, filho de D. João I.

uma vez que D. Catarina foi afastada por ser mulher, restava D. António, para quem ia todo o apoio popular, mas D. Henrique fez tudo para o afastar, o que beneficiou D. Filipe. Porém, o infante morreu sem designar o seu sucessor. Quase toda a nobreza, cuja situação económica estava difícil depois do pagamento dos resgates dos prisioneiros de Alcácer Quibir, se inclinou para o rei de Castela, visto que a união das coroas representava a única solução para poderem manter os seus cargos e fortunas. Também para os burgueses essa união traria vantagens, nomeadamente o acesso às regiões produtoras de prata da América Central que se encontravam sob o domínio espanhol. Só o povo desejava a manutenção da independência, imbuídos do sentimento antiespanhol tão comum nessa época. Em junho de 1580, D. António é aclamado rei em Santarém, entrando em Lisboa alguns dias depois, recebido em festa pelo povo. Entretanto, Filipe II, que havia reunido o seu exército na fronteira, entra em Portugal e invade Lisboa, onde vence as tropas de D. António. Assim, o monarca espanhol é aclamado rei de Portugal em 1581 pelas Cortes de Tomar, com o título de Filipe I, assegurando a conservação dos privilégios e das liberdades de um país que continuava a usufruir de autonomia, e garantindo que a união das duas monarquias sob a mesma coroa “não implicava a anexação de Portugal e das suas dependências por parte da Espanha”. (Bourdon, 2010: 56) Como tal, o rei definiu o novo estatuto político, sendo os seguintes os seus principais pontos:

- O rei observaria e nunca alteraria as liberdades, privilégios, usos e costumes tradicionais da monarquia portuguesa;
- As cortes nas quais se viesse a legislar sobre assuntos portugueses reuniriam obrigatoriamente em Portugal. Toda a legislação portuguesa continuaria em vigor. Também só em Portugal se poderiam decidir questões administrativas e financeiras que a Portugal dissessem respeito;
- Os cargos de vice-rei ou de governador de Portugal seriam [ocupados por] portugueses ou [por] membros da família real;
- Seriam mantidos todos os empregos então existentes na corte, na administração, na justiça e na fazenda e no exército e todas as nomeações para tais cargos recairiam sobre portugueses. Também para os bispados e funções eclesiásticas a exercer em Portugal se escolheriam portugueses;
- Os portugueses poderiam ser nomeados para exercer funções públicas em Espanha;
- O comércio da Índia e da Guiné só poderia ser exercido pelos portugueses; seriam suprimidos todos os impostos e levantadas todas as limitações à circulação de mercadorias na fronteira entre os dois países. Para a defesa das armadas da Índia contra os corsários as forças navais dos outros estados de Filipe II prestariam a ajuda que viesse a ser necessária;
- As cidades, vilas, títulos, direitos reais existentes em Portugal, só poderiam ser dados a portugueses. Quando vagassem, o rei comprometia-se a não as incorporar no património da coroa, concedendo-as a novos titulares portugueses;

- Os fidalgos passariam a vencer as suas *moradias*, isto é, remunerações pagas pelo estado, logo que completassem doze anos. Em cada ano seriam estabelecidas duzentas novas *moradias*. A rainha obrigava-se a empregar ao seu serviço damas nobres portuguesas;
- Quando o rei não estivesse a residir em Portugal, far-se-ia acompanhar por um *conselho* formado por portugueses e com ele despacharia os assuntos relativos a Portugal;
- A língua usada nos actos oficiais continuava a ser o português. A moeda manteria os cunhos nacionais. (Saraiva, 1992: 200-201)

Durante o reinado de Filipe I, a autonomia portuguesa foi respeitada e estas condições foram cumpridas. “En la península, Portugal era totalmente autónoma en materia fiscal y no hacía contribución alguna a los gastos de la monarquía.” (Lynch, 2008: 102) De facto, durante o domínio filipino, Hermano Saraiva distingue dois períodos: um primeiro que se caracterizou por uma reorganização da administração, pela melhoria da situação económica da nobreza e burguesia e pelo agravamento da condição infeliz do povo, e um segundo que se pautou pelo fim da estabilidade económica. (1992: 202-203) Porém, um acontecimento abalou a fase inicial de acalmia política em 1588: a guerra entre Espanha e Inglaterra, que se deveu a motivos religiosos e a rivalidades pelo domínio dos mares, dado ao crescente poder da marinha britânica. Tendo Filipe II decidido conquistar Inglaterra, mandou preparar uma possante força naval, da qual faziam parte trinta e um navios portugueses. Essa expedição resultou na destruição quase total da *armada invencível* no canal da Mancha. Esse facto teve uma enorme repercussão em Portugal, constituindo a primeira grande contrariedade da união das coroas. Além disso, dois anos mais tarde, em 1590, surge nova contrariedade: Filipe II proíbe as trocas comerciais entre portugueses e holandeses, atitude que estes últimos provavelmente tomaram como uma provocação. Portugal, cujos interesses ultramarinos eram especialmente sensíveis a mudanças no cenário internacional, não tinha voz na tomada de decisões que lhe diziam respeito, uma vez que estava sob o jugo espanhol. Aquando da união das coroas, Portugal conservou a sua independência administrativa e fiscal, mas perdeu o controlo dos assuntos da política exterior. Consequentemente, a sua ligação a Espanha garantiu-lhe um aliado poderoso, mas concedeu-lhe um inimigo implacável. Face à proibição referida, os holandeses dirigiram-se directamente ao Oriente para conseguir os produtos que antes adquiriam em Lisboa; este facto marca o início do assalto ao império português na Ásia. É evidente que é impossível saber se o teriam ou não feito se não tivesse havido uma provocação por parte dos espanhóis, mas o que se sabe com certeza é que os holandeses cobiçaram sempre mais as terras do império português do que as do império espanhol, especialmente depois de Castela assinar a paz

com as Províncias Unidas em 1609, uma decisão tomada por Castela e para Castela: “Es cierto que en ultramar los holandeses continuaron asediando las posiciones de las potencias ibéricas, aunque tal vez dirigían más su ofensiva contra Portugal que contra España.” (Lynch, 2008: 127-128)

Com efeito, a aparente prosperidade económica desaparece totalmente no reinado de Filipe III - Filipe II de Portugal – aquando do declínio da economia espanhola. A situação agrava-se com o passar dos anos e quando Filipe IV sobe ao trono, Espanha encontrava-se já em plena crise, situação que, naturalmente, se refletia em Portugal. O governo espanhol impunha o aumento dos impostos o que, aliado ao facto de os holandeses conquistarem progressivamente territórios portugueses no Oriente e no Brasil, causava um enorme descontentamento e revolta nos portugueses. De facto, o aumento dos impostos deveu-se ao facto de serem apenas os castelhanos a sustentarem as despesas da coroa, fardo que se tornou insuportável ao fim de alguns anos:

el aplastante peso de los gastos de defensa recaía casi exclusivamente sobre Castilla. Fue inevitable que los castellanos comenzaran a pedir que la carga fiscal fuera compartida por otros componentes de la monarquía. [...] Los campesinos y trabajadores urbanos de esos dominios no vivían en un paraíso exento de impuestos. Pero los impuestos que pagaban iban a parar a organismos de gobiernos locales, dominados, como en el resto de España, por la aristocracia y el patriciado urbano. Ciertamente, no iban a manos de la corona. Era, pues, cierta la acusación de que la periferia contribuía a la corona mucho menos que el centro. (*idem*: 118-119)

Porém, era evidente que o povo português não entendia os factos da mesma maneira e manifestava-se violentamente contra a política de agravamento da carga tributária. Houve vários motins de resistência popular também porque Espanha tinha alterado a sua política em relação a Portugal, orientando-se para uma total união peninsular e para a abolição dos reinos autónomos existentes. De facto, nobres espanhóis vinham exercer os seus cargos em terras lusas e procedia-se ao recrutamento de soldados portugueses para as guerras espanholas na Europa.

Se reclutaron unos 6.000 soldados para servir en Italia, pero la rebelión de Cataluña determinó que se integraran en el ejército reclutado para el frente catalán. [Se] pretendía, sobre todo, movilizar a la nobleza portuguesa, con el duque de Braganza a la cabeza, de manera que contribuyera a vencer la revolución de Cataluña en lugar de fomentarla en su país. Pero la nobleza portuguesa, considerando que había llegado el momento de pasar a la acción, se negó a alejarse del país y en el otoño de 1640 algunos nobles comenzaron a planear la revolución. (*idem*: 312-313)

Assim, os conspiradores da revolução decidiram continuar com a linha legítima da sucessão ao trono, que entendiam ter sido interrompida em 1580 com a sucessão de Filipe II, visto que de direito a coroa pertenceria a D. Catarina, duquesa de Bragança. (Saraiva, 1992: 207) Com efeito, o herdeiro de D. Catarina era o seu neto, D. João, duque de Bragança. A 1 de Dezembro de 1640, entraram no paço quarenta fidalgos com o objetivo de assassinar o secretário de estado Miguel de Vasconcelos, missão na qual foram bem-sucedidos. D. João IV foi então aclamado rei de Portugal, “o qual chegou à capital alguns dias mais tarde para liderar uma revolução que libertava o seu país de sessenta anos de domínio estrangeiro e restaurava, não só a monarquia, mas também a independência nacional.” (Bourdon, 2010: 59) A guerra pela independência durou vários anos mas, devido à guerra entre Espanha e França iniciada em 1635 e à rebelião da Catalunha, as operações militares levadas a cabo por D. João IV não tiveram grande envergadura e decorreram apenas na fronteira. Durante estes anos, em que o exército espanhol se encontrava dividido e espalhado pela Europa, Portugal pôde organizar a sua defesa e preparar-se eficazmente para a guerra. Porém, o tratado dos Pirenéus, em 1659, representou um momento muito perigoso, visto que o exército espanhol, agora livre das guerras europeias, pôde atacar Portugal em força. É por este motivo que, em 1660, se pediu o auxílio de Inglaterra. Este facto, aliado à ação do conde de Castelo Melhor, valido de D. João IV, dirigente da política portuguesa, permitiu fazer face às tropas espanholas, cujo último esforço para a reconquista de Portugal se deu em 1665 na batalha de Montes Claros, onde o exército espanhol foi aniquilado. A paz foi assinada três anos depois, num acordo em que Espanha reconhecia a independência portuguesa: “España, exhausta tras dos décadas y media de batallas, en 1668 se avino a negociar el tratado de Lisboa, que significó la definitiva independencia de Portugal”. (Lynch, 2008: 329) Contudo, Portugal perdeu a cidade de Ceuta porque o fidalgo que governava a cidade em 1640 optou pela lealdade a Filipe IV.

1.8 Portugal e a crise europeia

Com o início da revolução francesa em 1789, a Europa temia pela ordem política e social vigente. Assim, Portugal tendia a combater a revolução e os diplomatas portugueses defendiam a necessidade de uma guerra contra a França ao lado de Espanha e de Inglaterra. Porém, estes países tentaram evitar a participação de Portugal, sem sucesso: tendo vindo a Lisboa um enviado da convenção para pedir a abstenção

portuguesa, o governo ordenou-lhe que abandonasse o país. Com efeito, em 1794, o exército português, lado a lado com as forças espanholas, começou a guerra nos Pirenéus franceses. Contudo, nada correu como Portugal havia previsto: no ano seguinte Espanha assina a paz com França, sem o conhecimento dos lusos. E, em 1796, estabeleceu uma aliança e passa a conduzir a sua política externa ao lado de França e contra Inglaterra, sendo que Portugal continuava em estado de guerra. De facto, havia duas alternativas possíveis, ou a aliança com França ou com Inglaterra. A situação tornou-se, portanto, muito complicada, pois a aliança francesa significava a guerra contra Inglaterra e consequentemente o fim dos negócios com este país e “a perda da base económica da vida nacional, que era o Brasil”. (Saraiva, 1992: 263) Por outro lado, a conservação da aliança com Inglaterra resultaria na hostilidade do lado francês e na invasão do território nacional pelos espanhóis, o que poderia estar na origem de nova perda da independência. O país dividia-se. A ânsia pela paz era, no entanto, muito evidente: Portugal chegou a comprar a paz com França através do pagamento de um imposto. Mas a paz tinha impedimentos, visto que França estava disposta a aceitar a neutralidade lusa só e apenas se esta fosse total, isto é, se Inglaterra não se servisse dos portos portugueses para a guerra, condição essa que os ingleses não aceitavam. “A tese portuguesa era portanto a de que a neutralidade se limitava à não beligerância e não nos podia impedir de cumprir os deveres impostos pela velha aliança inglesa”. (*idem*: 265) Deste modo, o governo espanhol tentava convencer França de que a única forma de resolver o problema seria a ocupação militar de Portugal. Em 1801, um ultimato forçava a escolha, mas Portugal continuou a tentar negociar. Consequentemente, tropas espanholas invadiram o território nacional, travando-se uma curta guerra. Contratou-se a paz, mas com consequências duras: uma indemnização de vinte e cinco milhões de francos a França, a entrega da cidade de Olivença a Espanha e o fechamento dos portos aos navios ingleses. Como era de prever, esta última condição não se cumpriu. Deste modo, em 1806, Napoleão, que dominava toda a Europa continental, decidido a acabar com a resistência inglesa, ordenou o encerramento dos portos europeus aos navios ingleses, decisão que ficou conhecida como o *bloqueio continental*. Portugal voltou a tentar negociar, mas no último momento cedeu e declarou guerra a Inglaterra. Porém, era já tarde demais: França e Espanha tinham estabelecido uma combinação na qual ficou claro que Portugal seria desmembrado em três estados.

O Alentejo e Algarve formariam um principado independente, no qual reinaria Manuel Godoy, em recompensa de ter atrelado a política da Espanha à causa francesa. Para o norte do Douro seria o reino da Lusitânia setentrional, cujo trono seria ocupado pelo rei da Etrúria [...]. O restante, Estremadura e Beiras, seria ocupado pelos franceses até decisão ulterior. As colónias portuguesas, incluindo o Brasil, seriam divididas entre a Espanha e a França. A este ajuste secreto se chama, sem rigor, Tratado de Fontainebleau. Parece que Napoleão nunca teve a menor ideia de o cumprir. (*idem*: 266)

Assim, em 1807 entra em Portugal um exército francês comandado pelo general Junot. A notícia chegou a Lisboa antes dos invasores, o que deu tempo à família real de embarcar e fugir para o Brasil. Uma vez que o príncipe regente dissera que o exército francês deveria ser recebido em paz, este entrou no país sem encontrar qualquer resistência, quase como se fossem tropas de um país aliado. Havia quem pensasse que Junot era o libertador e que a revolução iria finalmente chegar a Portugal. Por este motivo, o general não teve qualquer dificuldade em conseguir assinaturas de personalidades importantes para enviar uma mensagem a Napoleão, pedindo a nomeação de um rei para o país. Porém, nada correu como Junot havia planeado e o documento não foi enviado para França nem a ocupação francesa se transformou em revolução liberal: num curto espaço de tempo, Espanha passara de país aliado a país inimigo de França. Como tal, as tropas espanholas que estavam em Portugal como aliadas dos franceses acompanharam a revolta do povo. Entretanto, um exército inglês navegava em direção à Galiza para ajudar o levantamento espanhol, entrando depois em Portugal, onde as tropas francesas lhe tentavam barrar o caminho sem sucesso. A situação agravou-se de tal maneira que o próprio Napoleão teve de deslocar-se à Península para dirigir a guerra pessoalmente. Porém, o seu exército teve grandes dificuldades em submeter Portugal e Espanha. De facto, Napoleão incumbiu o general Soult de invadir novamente Portugal. Este, entrando pela fronteira transmontana, conseguiu avançar até ao Porto mas, ao contrário da anterior invasão, encontrou uma imensa resistência por parte de populares e das tropas portuguesas, tendo sido aí derrotado pelas forças inglesas e portuguesas. Houve uma terceira invasão em 1810, encabeçada pelo marechal Massena, que se retirou um ano depois, sem forças para prolongar o combate. “A guerra, violenta como nenhuma anteriormente o tinha sido, durou sete anos e teve efeitos devastadores.” (*idem*: 272)

1.9 O século XX

O século XX português marcou-se essencialmente pela instauração da república e pela ditadura do Estado Novo. Por sua vez, Espanha viveu a terrível guerra civil e posterior ditadura de Francisco Franco. Assim, estes acontecimentos são aspetos fundamentais para o entendimento do século XX peninsular e para a compreensão das relações entre os dois países ibéricos.

De facto,

não podemos esquecer [...] que houve uma diferença notável entre as duas ditaduras que se instalaram na península durante grande parte do século XX: enquanto Salazar optou por uma via económica mais tradicional [...], Franco aceitou a opção industrializadora com maior determinação e com maior pragmatismo. (González, 2004: 70)

Com efeito, era de esperar que os laços entre os dois países se tivessem estreitado quando ambos eram governados por ditadores que simpatizavam com as potências fascistas dos anos 30. Porém, isso não aconteceu, pois os chefes de estado eram, acima de tudo, nacionalistas.

Para todos os portugueses cultos e patriotas que se prezassem, a Europa só começava verdadeiramente, para lá dos Pirenéus. Sendo o antiespanholismo [...] uma regra de ouro, qualquer proximidade espiritual da Espanha foi vista como intolerável traição, à luz dos ditames do Estado Novo sobre o que era politicamente correcto. (Antunes, 2003: 32-33)

Mas do lado espanhol o nacionalismo manifestava-se de igual forma:

a mesma revolta ante a ‘castelhanização’ das grandezas históricas foi sentida, durante a traumática estada em Madrid, pelo embaixador Teotónio Pereira. Em outubro de 1942, ocorrendo a Festa da Hispanidade, relatou a Salazar: *Para todos os oradores que falaram à farta do mar tenebroso, navegação e descobrimentos, nós nunca existimos. [...] Chega a parecer impossível, mas esta é a atitude corrente em Espanha nos meios intelectuais [...]*. Deve dizer-se que, de uma forma geral, a cultura portuguesa não mostrava maior generosidade. Quando Portugal ecoava a sua gesta ‘globalizadora’ de Quinhentos, omitia quase sempre a gesta paralela e gigantesca dos espanhóis. (*idem*: 399)

Assim, e apesar da assinatura do tratado de Amizade e Não Agressão Luso-Espanhol, também conhecido por Pacto Ibérico, em 1939, os dois países, conservando a tradição secular, mantiveram-se de costas voltadas por mais algumas décadas.

Findos os regimes ditatoriais,

pode dizer-se que só a partir da adesão à Comunidade Económica Europeia [que no caso dos países ibéricos se deu no mesmo ano – 1986] as relações entre os dois vizinhos começam a fluir um pouco mais. A eliminação das fronteiras e a maior abertura ao exterior, forçada pela entrada no mercado europeu, são as razões principais desta abertura. (González, 2004: 42)

Para Portugal, a entrada na Comunidade Europeia deu início à expansão económica e ao fim da fronteira problemática com Espanha. Indústrias espanholas começaram então a deslocar-se para Portugal. Espanha tornava-se agora, após séculos de hostilidade, “o principal mercado de Portugal e a fonte de muitos dos seus novos turistas.” (Birmingham, 1998: 224) Finalmente, a autoestrada que liga Madrid e Lisboa foi inaugurada em 1999 pelos chefes de governo de então, Aznar e Guterres e também pelo Presidente Jorge Sampaio. “Aznar foi rotundo ao discursar na cerimónia [...]: *Espanha e Portugal, felizmente, decidiram deixar de viver de costas voltadas.*” (Antunes, 2003: 122)

2. O sentimento antiespanhol

“a Espanha contígua [...], perto e longe”¹⁰

Qualquer português, num momento ou noutro da sua vida, ouviu seguramente um dos seguintes ditados: *De Espanha, nem bom vento nem bom casamento* ou *De Espanha só vem uma coisa boa: o sol*. De facto, o sentimento anti-hispânico acompanha os portugueses desde os primórdios da formação da nação, permanecendo também nos dias de hoje, como se pode ver pelos ditados anteriormente mencionados, ainda que de uma forma menos exacerbada e não tão evidente. Este facto explica-o a história: como é possível constatar pelo relato dos subcapítulos anteriores, o reino de Castela ambicionou, durante vários séculos, a anexação de Portugal ao seu território, de forma a unir toda a Península Ibérica debaixo de uma mesma coroa. Porém, nunca o conseguiu efetivamente. Portugal lutou desde sempre pela independência do seu território e pela sua liberdade política e, mesmo durante os sessenta anos de jugo castelhano, esse domínio nunca foi total, sendo que o país nunca perdeu verdadeiramente a sua autonomia. E, aquando da ameaça dessa união efetiva, deu-se a restauração da

¹⁰ Antunes, José Freire, 2003, *Os Espanhóis e Portugal*, p. 14.

independência e a afirmação de uma renovada emancipação. Contudo, a eminência de um ataque ou invasão por parte dos castelhanos foi uma constante em praticamente toda a história de Portugal, o que, logicamente, subjaz ao feroz sentimento antiespanhol que se arrastou até aos nossos dias. Vejamos o que diz o historiador José Mattoso sobre esta questão:

decisivas [...] para o processo de categorização da identidade nacional parecem ser as guerras contra Castela nos reinados de D. Fernando e de D. João I, não apenas pelo facto de serem guerras nacionais, mas sobretudo por terem trazido ao interior do país consideráveis efectivos de tropas estrangeiras (castelhanos, navarros e ingleses). Ora este contacto vivo com indivíduos de fala e de comportamento diferente, e que constituíam uma ameaça para a população [...], tornou evidente, para todos os que contactaram com eles e ainda para quem ouviu os seus relatos, qual era a diferença entre portugueses e estrangeiros. (2008: 17)

Mattoso acrescenta ainda que “a dominação filipina [...] acabou por reforçar [o sentimento de identidade nacional], pelo facto de levar a distinguir a pura autoridade política do vínculo que unia entre si os cidadãos nacionais.” (*idem*: 19) Além disso, e relativamente ao medo da invasão castelhana, que perdurou durante séculos, são curiosas as palavras de Miguel de Unamuno na sua obra *Por tierras de Portugal y de España*, publicada em inícios do século XX: “en Portugal hasta hay quienes se imaginan con que aqui se sueña en conquistarlos”. (*idem*: 24) O espanto de Unamuno perante o receio português de um ataque castelhano, nos inícios do século XX, comprova que Espanha virou as costas a Portugal no momento em que tomou consciência da impossibilidade de conquista. É possível concluir que, a partir dessa altura, Espanha escolheu ignorar Portugal, o que consequentemente resultará no desconhecimento e desinteresse total pelo nosso país, de que tanto fala Unamuno na obra mencionada. Quanto a Portugal, ignorar Espanha não era uma opção, devido ao medo constante transmitido de geração em geração. E, se o medo não permite ignorar, origina antes a rejeição.

Com efeito, é também possível constatar este sentimento de aversão na literatura. Da obra *Lendas e Narrativas* do historiador e escritor romântico português Alexandre Herculano consta um conto intitulado *A Abóbada*, no qual há vários excertos exemplificativos desta repulsa. A narrativa decorre no ano de 1401 e diz respeito à construção do Mosteiro de Santa Maria da Vitória ou Mosteiro da Batalha, monumento mandado edificar pelo rei D. João I como emblemático da vitória da batalha de

Aljubarrota, onde as tropas portuguesas venceram as tropas castelhanas e asseguraram a independência. Vejamos alguns exemplos desse sentimento:

para entender o pensamento do Mosteiro de Santa Maria da Vitória, cumpre ser português; cumpre ter vivido com a revolução que pôs no trono o Mestre de Avis; [...] ter pelejado nos muros de Lisboa; ter vencido em Aljubarrota. Não é este edifício obra de reis [...], mas nacional, mas popular, mas da gente portuguesa, que disse: *não seremos servos do estrangeiro* e que provou seu dito. (2010: 155)

Tinham sabido que el-rei chegava [...] e, com rosto risonho e mão no barrete, agradeceu sua cortesia e aquelas mostras de amor aos populares, que gritavam, apinhados à roda dele: ‘Viva D. João I de Portugal; morram os Castelhanos!’ (2010: 159)

- Cão tihoso – bradou Frei Lourenço -, espírito das trevas, enganador, maldito, luxurioso, insipiente, ébrio, serpe, víbora, vil, e refece demónio; enfim, castelhano. (2010: 173)

Entre duas alas de besteiros, vinha um bom número de homens, magros, pálidos, rotos e descalços; o porte de alguns era altivo, e em seus farrapos se divisava a razão disso: eram besteiros castelhanos que em diversos recontros e pelejas tinham caído nas mãos dos portugueses. As guerras entre Portugal e Castela assemelhavam-se às guerras civis de hoje: para vencidos não havia nem caridade, nem justiça, nem humanidade: ser metido em ferros era então uma ventura para o pobre prisioneiro; porque os mais deles morriam assassinados pelo povo desenfreado, em vingança dos maus tratos que em Castela padeciam os cativos portugueses. (2010: 191)

Como pudemos ver pelos excertos, o sentimento antiespanhol estava bem vivo na idade média, mas perdurou durante séculos, existindo ainda, embora não nas mesmas dimensões, na memória dos portugueses. De facto, o município da Batalha celebra todos os anos a batalha de Aljubarrota no dia 14 de Agosto, feriado municipal¹¹. Além destas celebrações, há também uma Fundação Batalha de Aljubarrota, que tem como objetivo

a recuperação e valorização dos principais campos de batalha associados à formação e consolidação de Portugal. [...] Nestes campos de batalha, onde o futuro de toda a nação se decidiu num único dia, a coragem, a eficácia e a determinação dos portugueses conseguiram assegurar, para sempre, a soberania nacional e portanto a possibilidade de serem os portugueses a governar o seu próprio destino.¹²

¹¹“Em Agosto, as Festas Anuais da Vila, animam a Batalha, contemplando sempre a data do Feriado Municipal, 14 de Agosto, em comemoração da vitória da Batalha de Aljubarrota. [...] Inserido nos festejos, decorre anualmente a prova de atletismo “Mestre de Avis”, para além de outros eventos desportivos.”, cf. <http://www.cm-batalha.pt/turismo-e-lazer/eventos>, acedido a 15/08/2014.

¹² Cf. <http://www.fundacao-aljubarrota.pt/?idc=10>; acedido a 15/08/2014.

Como foi possível constatar, esse sentimento ainda perdura, não fosse a celebração anual de uma batalha que decorreu há oito séculos. Assim,

a hispanofobia [é] uma identificação pela negativa, assente em automatismos feitos doutrina pela comunidade política. [...] Este fundamentalismo contra Espanha, qual grito de alma acicatado pelos duendes históricos, ainda é uma motivação vulgar em Portugal; e o modo mais fácil de querer afirmar patriotismo. (Antunes, 2003: 33)

Ainda nesta linha de pensamento, e digno de referência, é também o romance *As Batalhas do Caia* de Mário Cláudio, que, sendo uma retoma do conto “A catástrofe” de Eça de Queirós – que, por sua vez, constituía uma espécie de rascunho de um livro que planeava escrever – é palco de uma invasão espanhola que, naturalmente, humilha Portugal, dando depois origem à regeneração.

Contudo, apesar de presente, este sentimento tem vindo a decrescer nos últimos anos, especialmente após a entrada de ambos países para a Comunidade Económica Europeia, momento a partir do qual se pôde constatar uma aproximação e uma tentativa de compreensão mútua. Termino assim este capítulo com as palavras de José Saramago, no prólogo da obra *Sobre el iberismo y otros escritos de literatura portuguesa* de César Antonio Molina:

“Como cualquier otro portugués antiguo y moderno, fui instruido en la firme convicción de que mi enemigo natural es, y siempre habría de serlo, España. [...] Absoluto, lo que se dice absoluto, desde nuestro punto de vista de portugueses, sólo el rencor al castellano, sentimiento llamado patriótico en que fuimos infatigables en el transcurso de los siglos, lo que, quién sabe, nos habrá ayudado, por el rechazo y por la contradicción, a formar, robustecer y consolidar nuestra propia identidad nacional. [...] Pero, efectivamente, algo vino a modificar mi relación, primero con España, después con la Península Ibérica en su conjunto (lo que equivale a decir que yo empezaba a lanzar sobre mi propio país una mirada diferente): la evidencia de la posibilidad de una nueva relación que sobrepusiera al diálogo entre Estados, formal y estratégicamente condicionado, un encuentro continuo entre todas las nacionalidades de la Península, basado en la búsqueda de la armonización de los intereses, en el fenómeno de los intercambios culturales, en fin, en la intensificación del conocimiento. [...] Sólo aquellos que todavía se mantienen asidos a prejuicios nacidos de un nacionalismo más defensivo que racional, más hecho de mesianismos que de objetividad, porfiarán en cerrar los ojos. Pero esos, si alguna vez los llegan a abrir, se hallarán, ese día, inmovilizados en la historia, solos.”(1990: 5-9)

Esperemos que, doravante, as relações entre Portugal e Espanha se pautem pela intercompreensão e que a tradição de hostilidade secular se limite aos séculos passados.

Capítulo II

Cultura

“É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional,
étnica e cultural de uma pessoa.”¹³

¹³ Filho, José Carlos P. Almeida, s/d, *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*, disponível em http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf, acedido a 26/08/2014.

1.O que é a cultura?

Considero fundamental esclarecer esta questão antes de fazer qualquer referência ao tema da cultura portuguesa. Para tal, baseio-me na obra *Culturas e Organizações. Compreender a nossa Programação Mental* do Professor Doutor Geert Hofstede.

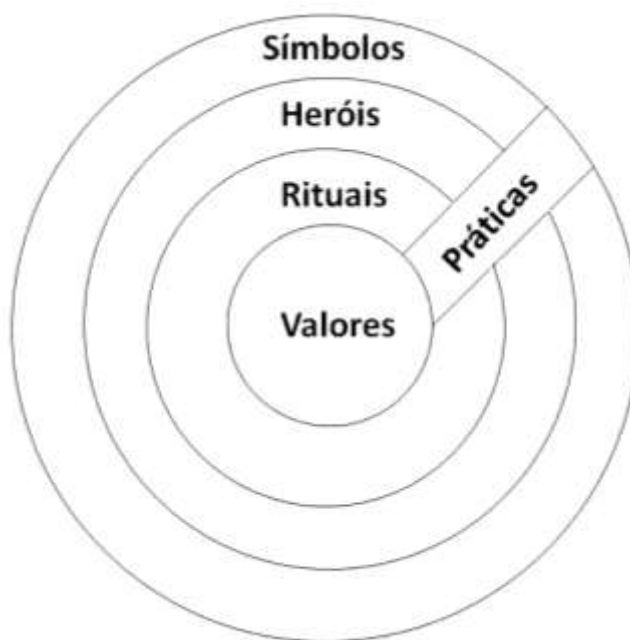
Como ponto inicial, Hofstede menciona a existência de duas aceções para o conceito de cultura. Primeiramente, explica que cada ser humano possui padrões de pensamento, de sentimentos e de ação potencial, que resultam de uma aprendizagem contínua, em grande parte adquirida durante a infância. Faz ainda uma analogia com a programação dos computadores, designando esses processos adquiridos por *programação mental*, e esclarece que essa “programação” indica somente as reações mais prováveis de acordo com o passado de cada pessoa. Esta programação mental tem origem nos ambientes sociais de cada um ao longo da sua vida, sendo que se inicia na família e continua na escola, no grupo de amigos, no local de trabalho e na comunidade em geral. Deste modo, essa programação varia consoante o ambiente social onde cada um está inserido. Se estes programas mentais são comumente designados pelo termo *cultura*, há também um segundo significado associado ao mesmo vocábulo: “na maioria das línguas ocidentais ‘cultura’ é equivalente a ‘civilização’ ou ‘refinamento da mente’ e designa muitas vezes o resultado desse refinamento, como sejam a educação, a arte e a literatura.” (*idem*: 19) Hofstede designa essa aceção *cultura 1*, enquanto a cultura como *programação mental* é a *cultura 2*, sendo esta última a que predomina ao longo de toda a obra.

Em seguida, o autor explica que para a antropologia social ou cultural, o termo “cultura” engloba todos os padrões de pensamento, sentimentos e comportamentos, incluindo também as atividades ordinárias do dia-a-dia como cumprimentar, comer, mostrar ou esconder emoções, manter uma certa distância física dos outros, fazer amor, ou manter a higiene do corpo. Como se pode constatar, “a cultura 2 relaciona-se com processos humanos muito mais fundamentais do que a cultura 1, ela lida com as coisas que ferem.” (*ibidem*) Esta aceção de cultura é sempre um fenómeno coletivo, por ser partilhada por pessoas que vivem no mesmo ambiente social onde é adquirida. Hofstede frisa que esta cultura é adquirida e não herdada, uma vez que provém do ambiente social de cada um e não dos genes, devendo distinguir-se a cultura da natureza humana e da personalidade de cada pessoa. A natureza humana consiste no que todos os seres humanos têm em comum, ou seja, o nível universal do programa mental de cada

indivíduo, herdado através dos genes: “a capacidade humana de sentir medo, raiva, amor, alegria, tristeza, necessidade de contacto com os outros, de jogo, de exercício, a capacidade de observar o meio e falar sobre isso com outros seres humanos”. (*idem*: 20) Porém, o modo como cada um exprime estes sentimentos e as suas observações é modificado pela cultura. Por sua vez, a personalidade constitui o conjunto único de programas mentais de cada pessoa, baseada tanto na informação herdada com o código genético como nas impressões adquiridas através da programação coletiva – a cultura – e experiências pessoais.

Hofstede prossegue explicando a noção de relativismo cultural, referindo que o estudo da cultura revela que não existem parâmetros científicos que comprovem que um grupo é realmente superior ou inferior a outro. Com efeito, o relativismo cultural supõe a supressão de juízos de valor quando se lida com grupos ou sociedades diferentes, devendo considerar-se a legitimidade de aplicar as normas de um indivíduo, grupo ou sociedade a outros. “O julgamento e a acção devem ser precedidos de informação sobre a natureza das diferenças culturais entre sociedades, suas raízes, e consequências.” (*idem*: 22)

Seguidamente, o autor afirma que as diferenças culturais podem manifestar-se de distintas formas, destacando quatro termos usados para descrever essas manifestações: símbolos, heróis, rituais e valores, representados no Esquema 2¹⁴ na forma de camadas de uma cebola, para indicar que os símbolos representam as manifestações mais superficiais da cultura, os valores as mais profundas e os heróis e rituais uma posição intermédia.



Esquema 2 – As “camadas de uma cebola” ou os diferentes níveis de manifestação de uma cultura.¹⁴

¹⁴ Esquema retirado de Hofstede, Geert, 2003, *Culturas e Organizações. Compreender a nossa programação mental*, p: 23.

Os símbolos representam as palavras, os gestos, as figuras ou objetos que têm um significado particular, apenas reconhecido pelos que partilham a cultura. A esta categoria pertencem as palavras de uma língua, incluindo o calão, a forma de vestir e de pentear, as bandeiras e os símbolos de estatuto. Os símbolos são colocados na camada mais superficial porque novos símbolos aparecem constantemente enquanto outros desaparecem, além de que são muitas vezes copiados de outro grupo cultural.

Relativamente aos heróis, estes são pessoas vivas ou falecidas, reais ou imaginárias, “que possuem características altamente valorizadas numa determinada cultura e que por isso servem de modelos de comportamento” (*ibidem*), podendo inclusivamente ser figuras de fantasia ou de banda desenhada.

Os rituais são atividades coletivas consideradas essenciais numa determinada cultura e são realizados para atingir um fim e para o bem da cultura. Exemplos de rituais são as formas de cumprimentar e demonstrar respeito pelos outros, as cerimónias sociais ou religiosas ou reuniões políticas/organizacionais.

De facto, estas três categorias são agrupadas sob o termo *práticas*, uma vez que são visíveis ao observador externo. “Quanto ao seu significado cultural, ele é invisível e reside precisamente e tão só, na forma como estas práticas são interpretadas pelos sujeitos que pertencem à cultura.” (*idem*: 23)

Por fim, os valores constituem o núcleo da cultura. Hofstede define-os como sendo a tendência para se preferir um certo estado de coisas face a outro. Os valores são sentimentos orientados, com um lado positivo e um negativo, e definem numa cultura o que é bom ou mau, sujo ou limpo, feio ou bonito, contra natura ou natural, anormal ou normal, paradoxal ou lógico, irracional ou racional. Assim, os valores fazem parte das primeiras coisas que as crianças aprendem, quase sempre de forma inconsciente. Devido a este processo inconsciente de aquisição, torna-se difícil falar sobre os valores, visto que não são perceptíveis do exterior, podendo apenas ser deduzidos pela forma como as pessoas agem mediante as circunstâncias.

2.O papel do professor de língua enquanto agente intercultural

“La escuela debe ser el reflejo de la sociedad en la que vive y debe preparar a los chicos y chicas para moverse cómodamente en esta sociedad plural, así como alejarlos de los estereotipos o las intransigencias que dificultan la natural convivencia entre culturas, entre razas y entre lenguas. Aprender más lenguas, además de la materna, y aprender a respetarlas a todas, pasa a ser una necesidad básica para el desarrollo del individuo y para fomentar la convivencia social.”¹⁵

“A questão da diversidade linguística e cultural, que é uma marca distintiva e histórica da Europa, não pode (continuar a ser) encarada como um problema, um défice cultural e educativo, mas sim uma mais-valia que deve ser protegida e valorizada.”¹⁶

Uma vez que o mundo que conhecemos hoje se pauta pela diversidade cultural e linguística, a Comissão Europeia recomenda que cada cidadão europeu conheça duas línguas comunitárias para além da língua materna. Com efeito, “en esta perspectiva intercultural, se asume la imposibilidad de disociar lengua y cultura o, por decirlo de otro modo, se parte de la premisa de que toda lengua es el vehículo de expresión de una cultura.” (Paricio Tato, 2011: 84) Torna-se, assim, evidente que o professor de línguas não só deve ter consciência deste facto como deve aplicá-lo na sua prática pedagógica, assumindo-se, portanto, como um “agente intercultural”. (Bizarro, Braga, 2004: 60) Neste sentido, para que os alunos se empenhem e envolvam na aprendizagem não só da competência linguística, mas também da competência cultural, é fundamental que haja um maior envolvimento dos professores nesta questão. Deste modo, é essencial que o professor tenha uma formação adequada, no intuito de estar preparado para ser um “intermediário cultural” (Grosso, 2006: 264) e desenvolver nos seus alunos o gosto pelo conhecimento de outras línguas e culturas. A reflexão sobre a própria prática docente é indispensável, bem como desenvolver competências a partir da experiência adquirida na sala de aula. De facto, é importante que o professor saiba adequar os seus métodos de ensino ao público e ao contexto, fomentando nos alunos a reflexão sobre a língua/cultura que aprendem, discutindo e desfazendo estereótipos e preconceitos para que a sala de aula se torne num espaço “onde o cruzar com o Outro assum[a] particular significado e o conhecimento e o entendimento de diferentes culturas [seja],

¹⁵Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz, Glòria, 2011, *Enseñar lengua*, p. 18.

¹⁶ Duarte, Joana; Moreira, Maria; Flores, Cristina, 2013, “Bilinguismo e educação: um novo currículo para a formação de professores”, p. 125.

simultaneamente, objectivo, objecto e contexto dos actos de ensino e de aprendizagem.” (Bizarro, Braga, 2005: 828) Na mesma linha de pensamento, Clarisse Afonso refere, no artigo “Professores de Língua Estrangeira: que competências?”, que o professor em formação deve adquirir conhecimentos que lhe possibilitem orientar os seus alunos para a aquisição da língua em relação com as sociedades onde é falada:

compreende-se que a aprendizagem linguística envolve necessariamente a aprendizagem cultural, sem que isso signifique algum tipo de subordinação de uma pela outra. Não é no entanto o mero conhecimento cultural por si só suficiente para que a comunicação seja satisfatória: é necessário que haja compreensão dessa mesma cultura o que, por sua vez, acontece através do diálogo e da auto-reflexão sobre os próprios valores e abertura à alteração dos próprios pontos de vista, conferindo-lhe o carácter intercultural. (*idem*: 451)

É, portanto, com o mesmo objetivo, que Rosa Bizarro e Fátima Braga propõem, em “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”, que se reflita sobre a *Didática da Interculturalidade*, assumindo que a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI, exige professores com adequada formação, que capacitem os seus alunos para a compreensão e o diálogo entre culturas. (*idem*: 66)

Por outro lado, deve também ter-se em conta que, na aula de língua estrangeira, a cultura deve ser perspectivada como complexa, plural e autêntica. A competência intercultural implica saber agir e interagir, pelo que a abordagem do professor deve transformar a aprendizagem cultural em experiências vividas e observadas, visto que o contacto com a outra cultura deve ser ativo. (Moreira, 2003: 68-69) Desta forma, se garante, portanto, que o desenvolvimento da competência intercultural contribua positivamente para o exercício da tolerância e da intercompreensão.

É, portanto, essencial reter que

a um professor eficaz não basta ser detentor de vastos conhecimentos e saberes, o que contribui certamente para o enriquecimento cultural de qualquer país, é necessário que saiba aplicar esses conhecimentos de modo a contribuir de facto para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos seus saberes. (Afonso, 2006: 458)

Assim, saliento, finalmente, que o estudo de qualquer língua é sempre acompanhado do estudo de cultura, feito de forma gradual, desde os níveis mais básicos até aos mais avançados: por exemplo, desde as aulas de apresentação do nível A1, nas quais o professor contextualiza as formas de tratamento nessa língua, até às aulas de níveis mais

avançados, nas quais o docente, fazendo uso de textos literários ou de outras manifestações socioculturais, ensina ativamente a cultura¹⁷.

3. Aspetos culturais abordados nas aulas

É pertinente esclarecer, antes de principiar a desenvolver os aspetos da cultura portuguesa, que toda a menção de cultura, ao longo deste segundo capítulo e do seguinte, se refere à aceção de *cultura 2* – cultura como *programação mental* -, definida por Hofstede.

3.1 Formas de tratamento em Português Europeu Contemporâneo

“As formas de tratamento podem ser arcaicas e são requintadamente calibradas (os portugueses raramente perdem a oportunidade de complicar algo que seja simples).

Não existe uma palavra que possa ser aplicada a todas as situações, como “tu”.

A forma como somos tratados depende da nossa intimidade com a outra pessoa, do nosso estatuto social, mesmo do nosso comportamento. O mais estranho para ouvidos estrangeiros é as pessoas poderem tratar-se obliquamente, na terceira pessoa, de modo que podemos ouvir uma pessoa a perguntar acerca da saúde da outra da seguinte forma: ‘Então e como vai hoje o Sr. Arquitecto?’”¹⁸

Primeiramente, e antes de abordar as formas de tratamento do PEC, é fundamental mencionar um outro aspeto da reflexão de Hofstede: o Índice de Distância Hierárquica (IDH). O estudo do autor permite atribuir a cada país um índice relativo ao seu nível de distância hierárquica, isto é, à questão das diferenças de tratamento das desigualdades entre os homens. Com efeito, o seu estudo conclui que

os países onde se fala uma língua Românica (Espanhol, Português, Italiano, Francês) têm um IDH relativamente elevado [...]. Os países onde se fala uma língua Germânica (Alemão, Inglês, Holandês, Dinamarquês, Norueguês, Sueco) têm um IDH mais baixo [...]. Parece existir uma relação entre a língua e a programação mental actual

¹⁷ A respeito deste assunto, é interessante, pela minha experiência em Espanha, um testemunho na dissertação de Mafalda Allegro, no qual uma aluna espanhola agradece à professora o facto de esta ter ensinado a cultura portuguesa a par da língua, visto que essa aprendizagem lhe permitiu descobrir um país e uma cultura que desconhecia completamente, fazendo com que amasse Portugal. (Allegro, 2013: 12)

¹⁸ Hatton, Barry, 2011, *Os portugueses*, p. 231.

relativamente à distância hierárquica. O facto de um país pertencer a uma área idiomática tem as suas raízes na história. As línguas romanas derivam do baixo latino e foram adoptadas nos países que fizeram parte do Império Romano, ou, no caso da América Latina, nos países colonizados por Espanha e Portugal, eles próprios, antigas colónias romanas. [...] [O Império Romano foi governado] a partir de um poder central, o que pressupõe uma população preparada para aceitar as ordens desse centro. (*idem*: p. 60-61)

Contudo, o seu estudo, que inclui cinquenta países e três regiões, revela que o IDH de Portugal é mais elevado do que o de Espanha, sendo que o primeiro país ocupa a vigésima quinta posição da lista, e o segundo a trigésima primeira. Por outras palavras, isto significa que os portugueses não só dão mais importância à distância hierárquica, como valorizam mais a preservação desse distanciamento e a formalidade de trato. Prova disso são as enormes diferenças entre as formas de tratamento em PEC e as formas de tratamento em espanhol peninsular: em espanhol há duas formas no singular para nos dirigirmos a outrem – *tú*, como tratamento informal, e *usted*, como tratamento formal – e duas no plural – *vosotros/as*, para tratamento informal, e *ustedes*, para tratamento formal, sendo, no entanto, importante ressaltar “la supresión de *vosotros/vosotras* y consiguiente exclusividad de *ustedes* [...] [en] el español de Canarias y el andaluz occidental” (Mas Álvarez, 2014: 5); não obstante, as formas de tratamento em PEC são de uma complexidade bastante superior, dependendo de inúmeros fatores como a formação académica, a idade do interlocutor ou, como referido anteriormente, a distância hierárquica, entre outros¹⁹.

Por esse motivo, a abordagem da temática das formas de tratamento em PEC pareceu-me essencial, pois o hispanofalante nem sempre tem conhecimento dessa diferença cultural:

estes, em geral, não têm sensibilidade perante o facto cultural diferenciado nos casos em que consideram que a realidade é muito semelhante à sua. Para o castelhano, é óbvio que deve comportar-se de forma diferente diante de um sueco ou de um chinês. Mas tende a pensar que o português pertence a uma cultura muito semelhante e, por isso, que não é necessário um ajustamento. (González, 2004: 60)

Nesse sentido, a escolha deste aspeto da cultura portuguesa que, segundo a designação de Hofstede consiste num *ritual*, tinha por objetivo elucidar o aluno hispanofalante sobre um tema que pode ser responsável por mal-entendidos na comunicação intercultural ou até por um certo mal-estar e irritação. “É no campo das formalidades

¹⁹ Para uma descrição detalhada das formas de tratamento em PEC ver anexo 1.

que [...] têm origem os mal-entendidos mais ‘emocionais’. Perante o desconhecimento, o português geralmente reage bem. Perante a falta de respeito, logicamente, reage muito mal.” (*idem*: 205) A importância do conhecimento das formas de tratamento é, portanto, inegável, uma vez que estas desempenham um papel fundamental na comunicação por serem o primeiro recurso de que se dispõe para construir e desenvolver uma relação interpessoal e intercultural. Por esta razão,

no se puede [...] desvincular lenguaje y sociedad, para estudiar fenómenos lingüísticos, es necesario [...] conocer el conjunto de normas que regulan el comportamiento adecuado de los miembros de un medio social. Por ello cada sociedad establece reglas que rigen esos comportamientos. Las formas de tratamiento forman parte de estas reglas sociales que sancionan determinados comportamientos como adecuados o inadecuados. [...] El tratamiento es un sistema de significación que abarca las diversas modalidades de dirigirse a una persona. Se trata de un código social que, si se transgrede, puede acarrear terribles consecuencias negativas en el relacionamiento entre los interlocutores. (Silva, 2011: 303)

Foi, portanto, para evitar essas consequências negativas dos mal-entendidos na comunicação que decidi aprofundar este tema e trabalhá-lo na minha primeira unidade letiva.

3.2 O fado

Como fator incontornável da cultura portuguesa, abordar o tema do fado pareceu-me uma escolha incontestável, visto tratar-se de um estilo musical tipicamente português e que foi, em 2011, considerado Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Apesar de ser já conhecido pelos alunos, pude constatar que estes desconheciam as suas origens, a sua história e mesmo os grandes nomes do fado português. Assim, era meu objetivo dar-lhes a conhecer esses aspetos de forma a suscitar o interesse pelo estilo de música e a fazer com que quisessem aprender mais.

Nascido no século XVIII, nos contextos populares de Lisboa, o fado tinha presença nos momentos de convívio, nos cafés, nas tabernas, nas ruas e encontrava-se, nos seus primórdios, associado a contextos de marginalidade e a ambientes frequentados por pessoas de má conduta. Com efeito, os seus cantores acabavam muitas vezes na prisão, e essa associação do fado a contextos sociais de transgressão estava na origem da rejeição do estilo de música por parte dos intelectuais portugueses. Evocando

temas da vida quotidiana, o fado estava também presente em festas populares ou de beneficência, e também em representações teatrais amadoras e populares. A partir de 1870, integra os quadros musicais do teatro de revista, o que o projeta perante um público mais alargado, animando a revista com as suas melodias e temáticas. É também nas últimas décadas do século XIX que a guitarra se difunde por todo o país e se define como componente de acompanhamento. Porém, é a partir das primeiras décadas do século XX que o fado se consagra, através da sua divulgação em jornais e incorporação nas programações de eventos performativos. Aquando do golpe militar de 28 de maio de 1926 e da implementação da censura prévia em espetáculos públicos, o fado sofre profundas alterações a nível de concessão de licenças para espetáculos, assiste-se à obrigatoriedade de visionamento prévio dos repertórios cantados, entre outros aspetos, o que resulta em espetáculos despojados de improvisação. Contudo, este contratempo não impediu a profissionalização de artistas e compositores e, com o passar do tempo, ritualizou-se a audição de fados numa *casa de fados*. Todas estas transformações afastaram o fado do improviso, perdendo-se assim algum do seu carácter de origem. É, no entanto, entre as décadas de 1940 e 1960 que o fado conhece um período de fama sem igual, designado de “anos de ouro”, sendo que em 1953 surge o concurso *Grande Noite do Fado* que se realiza anualmente até aos nossos dias. De estrutura melódica simples, esta canção popular evoca temas como o amor, a sorte, o destino e o quotidiano da cidade, possuindo muitas vezes um forte carácter de intervenção.²⁰

Era, portanto, esta história do fado e a sua poesia que tencionava transmitir aos alunos, na esperança de que estas informações despertassem a sua curiosidade e os levassem a explorar este estilo de música portuguesa.

²⁰ História do Fado disponível em <http://www.museudofado.pt/gca/index.php?id=17>, acedido a 25/03/2014.

3.3 A saudade

A dor espiritualiza o desejo, e o desejo, por sua vez, materializa a dor.

Lembrança e desejo confundem-se, penetram-se mutuamente,
e precipitam-se depois num sentimento novo que é a Saudade.”²¹

O conceito de *saudade* é, pela designação de Hofstede, um *símbolo* da cultura portuguesa. Como tal, não poderia deixar de dedicar uma unidade letiva ao tema, especialmente porque me apercebi, no início do estágio pedagógico, de que os alunos confundiam repetidamente *saudade* com o termo galego *morriña*. Era, portanto, meu objetivo desfazer essa confusão e aclarar ambos os conceitos, explicando que, apesar de tipicamente associada à cultura portuguesa, a *saudade* também é uma conceção galega.

Nos tempos medievais, a poesía galego-portuguesa reflexa com frecuencia o sentimento da ausencia mediante as palabras *soidade*, *suidade* e *soedade*. Pero, a partir do séc. XVI, os portugueses comenzan a substituílas pola palabra *saudade*, mentres que o galego, xa reducido á condición de lingua meramente falada, sigue conservando as formas medievais. Durante os séculos en que o galego permaneceu mudo como lingua escrita, en Portugal o concepto e a palabra *saudade* acadaron grande vixencia, dando a impresión de seren patrimonio exclusivamente portugués, impresión que culminaría a comenzos do séc. XX coa aparición do *Saudosismo*, unha doutrina poética e místico-patriótica [...]. Queda claro, xa que logo, que en Portugal a *saudade* tivo expresión literaria desde o séc. XVI e en Galicia nona tivo astra o séc. XIX; pero que, no séc. XX, cando se converte en tema de interpretación reflexiva, en Galicia cobra notable importancia. (Torres Queiruga, Piñeiro López, 1980: 67-68)

Após esclarecer este ponto prévio, afigurava-se necessário aclarar o conceito de *saudade* e também de *morriña* que, ao contrário do que pensavam os alunos, não são termos sinónimos.

A *soedade* é, xa que logo, a situación do suxeto cando se atopa abandonado polo ouxeto. [...] A *soedade* do suxeto prodúcese pola non presenza do ouxeto, ten unha motivación ouxetiva. [...] *Morriña* e *saudade* empréganse ás veces como sinónimos. E non son a mesma cousa un sentimento e mais o outro. A *morriña* é un estado de depresión vital ó que acompaña un sentimento psicolóxico de tristura. [...] O sinónimo da *morriña* é a *melancolía*. Ora: a *morriña* pode ser, nalgún caso, unha consecuencia da vivencia da *saudade*. (Piñeiro López, 1953: 15-17)

Assim, o objetivo último desta unidade letiva era o de dar a conhecer esta realidade aos alunos e averiguar o seu interesse por este aspeto da cultura portuguesa.

²¹ Pascoaes, Teixeira de, 1998, *Arte de ser português*, p. 75.

Parte II

A Prática Letiva

“adquirir uma nova língua implica necessariamente aceder a uma nova cultura”²²

²² Matos, Sérgio, 2008, *A cultura pela língua. Algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna*, p. 391.

1.Caraterização do contexto das aulas

A instituição na qual levei a cabo o meu estágio pedagógico foi a Escola Oficial de Idiomas (EOI) de Málaga, a qual ministra o ensino da língua portuguesa até ao nível B2.2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Assim, o curso divide-se em cinco níveis – A1, A2 (níveis básicos), B1 (nível intermédio), B2.1, B2.2 (níveis avançados) -, o que perfaz um total de cinco turmas. O ano letivo está dividido em três trimestres e os alunos têm habitualmente quatro horas de aulas por semana, à exceção de uma semana por mês em que têm seis.

O objetivo deste curso é capacitar os alunos para comunicarem eficazmente em português, dando simultaneamente a conhecer a cultura e a atualidade portuguesa. Este ensino tem por base o método comunicativo, procurando igualmente desenvolver a compreensão da leitura, a compreensão auditiva e a expressão escrita²³.

2.Caraterização geral da turma escolhida

Antes de tomar uma decisão relativamente à escolha da turma com que estagiar, foi-me sugerido pela professora de orientação local, Luísa Povedano Gámiz, que observasse as aulas de todos os níveis. Após três meses de observação, concluí que as turmas dos níveis básico e intermédio, apesar de terem alguns conhecimentos e interesse na cultura portuguesa, não seriam ideais para desenvolver o trabalho a que me propus, pois não tinham uma elevada proficiência da língua para poderem expressar sem dificuldade as suas ideias e opiniões sobre o assunto. Como tal, percebi que as turmas de nível avançado seriam uma escolha mais acertada.

Por este motivo, escolhi a turma de B2.1, constituída por estudantes com muito bom nível de proficiência e muito interessados na cultura portuguesa. A turma era composta por seis elementos, cinco do sexo masculino e um do sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta e cinco anos. As profissões destes estudantes eram: professor (dois, um deles de inglês e o outro de espanhol, ambos muito assíduos e interessados), engenheiro (este aluno tinha estudado no Brasil, o que tinha despertado o seu interesse em dominar a língua portuguesa), polícia (um estudante que

²³ Cf. <http://www.eoimalaga.com/>, acedido a 15/09/2014.

tinha já conhecimentos de inglês, francês e italiano; apesar de pouco assíduo, demonstrou ter sempre muita vontade de aprender), estudante (um aluno pouco assíduo), e finalmente, a aluna do sexo feminino era tradutora (apesar de ser igualmente pouco assídua, esta estudante tinha uma boa proficiência em língua portuguesa).

Em geral, apesar de haver, naturalmente, ligeiras diferenças no ritmo de aprendizagem, facto que se deve às necessidades individuais de cada aluno, pude concluir que a turma se revelou homogénea.

3.A observação de aulas

Como referi anteriormente, dediquei três meses à observação de aulas, desde o dia 23 de setembro até ao dia 12 de dezembro de 2013, o que constitui, portanto, todo o primeiro trimestre. Entre essas datas, assisti a todas as aulas dos níveis A1, A2 e B1, lecionadas pela professora Luísa Povedano Gámiz, o que perfaz um total de 144 horas distribuídas por 12 horas semanais. Relativamente às aulas dos níveis B2.1 e B2.2, lecionadas pela professora Aída Estevez Toledo, a observação começou no dia 12 de novembro (data em que a professora se incorporou na escola) e terminou no dia 12 de dezembro, perfazendo um total de 40 horas distribuídas por 8 horas semanais.

Com efeito, a observação das aulas foi um instrumento de formação muito útil, que me permitiu apreender certos aspetos da prática letiva, nos quais não repararia se estivesse na posição de aluna. Fomentou igualmente a minha reflexão sobre a experiência docente, visto que no final de cada aula tive a oportunidade de falar com a professora, discutindo e refletindo sobre a aula observada. Porém, esta não foi a primeira vez que observei aulas, visto que no ano letivo anterior, no primeiro ano do mestrado que frequento, já tinha tido essa experiência no âmbito da unidade curricular de Prática Letiva.

De facto, a observação das aulas foi essencial para a minha formação enquanto professora de PLE, uma vez que pude concentrar-me na aprendizagem de metodologias adequadas ao ensino do português a hispanofalantes, nas suas principais dificuldades e dúvidas, bem como na aprendizagem das melhores estratégias para ensinar eficazmente a gramática e evitar erros comuns. De imediato compreendi que “um hispanofalante é sempre um falso principiante no que respeita o português”. (Leiria, 1998: 18) No entanto, as semelhanças entre as duas línguas ajudam tanto como dificultam na hora de

aprender o outro idioma. A proximidade entre as línguas facilita a compreensão, mas nem sempre torna mais fácil a produção: sem um estudo atento e contínuo, o aluno (hispanofalante e lusofalante) é incapaz de falar corretamente o outro idioma e tende a introduzir no discurso termos da sua língua materna. Isto significa que não fala nem em português nem em espanhol, mas uma mistura de ambas as línguas, a que comumente chamamos *portunhol*. O *portunhol* é uma interferência, como outras zonas de interferências entre línguas, baseada na língua materna que ocorre “when speakers of one of the two highly cognate languages attempt to speak the other language, but are unable to suppress interference from the native language.” (Lipski, 2006: 2) Como exemplo dessa interferência temos os “falsos amigos”,

isto é, [...] aquelas palavras que, sob uma forma graficamente idêntica, muito semelhante ou foneticamente próxima, induzem frequentemente em erro o utilizador por, apesar dessa proximidade, terem significados completamente diferentes, em cada uma das línguas em análise. (Carita, 1998: 31)

Estas palavras são, portanto, uma dificuldade acrescida na aprendizagem do idioma, estando, por vezes, na origem de algumas confusões e de insegurança na hora da produção, tanto oral como escrita. Assim, a observação permitiu-me constatar que, nos níveis iniciais, o *portunhol* é recorrente, uma vez que os alunos ainda não adquiriram vocabulário e estruturas gramaticais suficientes para poderem falar português corretamente e, por isso, introduzem no seu discurso palavras em espanhol, na esperança de que sejam semelhantes em português e possam assim fazer-se entender. A propósito deste assunto, é importante referir o conceito de interlíngua, definido por Vivian Cook como sendo a língua de transição entre a língua materna do aprendiz e a segunda língua. Apesar do uso do vocábulo *língua* para designar essa transferência, Cook alerta para o facto de que essa transição não é tanto uma língua como “an entity of its own”. (Cook, 2006: 39) Ressalta também a importância de analisar os processos utilizados pelos aprendentes durante a aquisição de uma segunda língua, visto que todo o falante que aprende outro idioma desenvolve um sistema linguístico derivado e distinto tanto da língua materna como da língua segunda. Cook afirma mesmo que cada aprendiz cria a sua própria gramática a partir de variadas fontes – como se fosse uma língua independente e com as suas próprias regras de transferência e sistematizações -, tal como acontece com as crianças quando aprendem uma primeira língua. De facto, no caso de uma interferência entre dois idiomas tão próximos, como o caso específico do

portunhol, Cook salienta que “[second language] users with similar [first language] writing systems to the second language can, within limits, make use of their [first language] system”. (Cook, 2006: 46)

Porém, o *portunhol* não é a única dificuldade do aluno hispanofalante. A observação permitiu-me concluir que a questão mais problemática para estes alunos é, sem dúvida, a fonética: a dificuldade que um hispanofalante tem em pronunciar as vogais fechadas do PEC ou a sibilante sonora foi um aspeto que me surpreendeu desde o primeiro momento. Sabia que a pauta de realização de sons da língua espanhola era mais reduzida do que a da língua portuguesa, o que, consequentemente, resulta num aparelho fonético mais simples e menos desenvolvido, mas não tinha consciência real dessas dificuldades. O contacto com os estudantes fez-me compreender a importância de insistir na repetição dos sons mais difíceis de pronunciar, bem como de arranjar estratégias ou mnemónicas para facilitar a aprendizagem e produção desses sons. Contudo, para que a produção seja correta, é necessário que o aluno consiga captar os sons desconhecidos, o que se revela bastante difícil no caso do PEC:

contrariamente àquilo que acontece com línguas como o espanhol ou o italiano, e com o português do Brasil, o português europeu contemporâneo caracteriza-se por um enfraquecimento das vogais átonas, o que o torna, na sua modalidade oral, bastante difícil de decodificar por falantes não nativos. Uma velocidade de elocução alta acentua este fenómeno, motivando processos fonológicos como supressões, assimilações e metáteses, que afastam bastante o formato de uma palavra ou de uma sequência fónica da sua representação gráfica. Daí a necessidade de, na sala de aula, se prestar particular atenção à componente oral, em especial à compreensão.²⁴

Com efeito, nas aulas que observei, a compreensão oral foi uma destreza muito trabalhada, uma vez que a captação dos sons desconhecidos é fundamental para uma correta produção dos mesmos.

Por outro lado, se a fonética é o aspeto mais difícil de assimilar, a gramática também suscita bastantes dúvidas: rapidamente compreendi que os tempos verbais *infinitivo pessoal (simples e composto)* e o *futuro do modo conjuntivo* não são apreendidos facilmente por um hispanofalante. O primeiro não existe em espanhol – daí a dificuldade em ser assimilado – e tende a ser substituído pelo *presente do modo conjuntivo*. No entanto, quando um estudante compreende o seu uso e começa a usá-lo

²⁴ Ministério da Educação, 2008, *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna*, disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/eb_orient_programat_plnm_versaofinalabril08.pdf, acedido a 03/09/2014.

no seu discurso escrito e oral, ocorre justamente a situação oposta: o *infinitivo pessoal* é utilizado em demasia e nem sempre de forma correta, muitas vezes em lugar do *infinitivo impessoal*. Quanto ao *futuro do modo conjuntivo*, esse tempo verbal existe em espanhol mas é usado apenas em documentos jurídicos e nunca na linguagem corrente²⁵. Na verdade, “no que concerne especificamente ao futuro do conjuntivo, o português é uma das únicas línguas de origem latina que mantém vivo até hoje o seu paradigma morfológico”. (Ferreira, 2012: 56) Os estudantes têm, portanto, bastante dificuldade em usar corretamente este tempo, uma vez que na sua língua materna é substituído ora pelo *presente do modo indicativo* ora pelo *presente do modo conjuntivo*.

Saliento o carácter benéfico e produtivo deste instrumento de formação, visto que

especialmente durante as últimas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens. (Reis, 2011: 13)

Por todos estes motivos, me foi muito importante a observação de aulas, fator que me permitiu tomar contacto com uma realidade desconhecida e aprender a melhor forma de lidar com ela.

4.A regência de aulas

A unidade curricular de Estágio Pedagógico pressupõe a regência de três unidades letivas ao longo do ano, sendo que a planificação das mesmas deve ir ao encontro do programa curricular vigente na instituição em questão. Por esse motivo, aquando da elaboração das unidades didáticas a pôr em prática nas aulas, tive em consideração a programação didática do nível B2.1 vigente na EOI de Málaga²⁶. De facto, antes de começar a preparar o material, reuni-me com a professora Aída Estevez Toledo – a qual lecionava o nível em questão –, a fim de averiguar que aspetos do programa poderia abordar nas minhas unidades didáticas. Pretendia-se evitar a repetição de temas pouco importantes, incluir assuntos já estudados em aulas anteriores, para dar oportunidade aos alunos de consolidar esses conhecimentos, e referir alguns aspetos pela primeira

²⁵ À exceção do ditado popular “*Allá donde fueres, haz lo que vieres.*”

²⁶ Cf. <http://www.eoimalaga.com/>, acedido a 15/09/2014.

vez. Nesse sentido, definimos uma lista de *items* que poderia explorar nas unidades letivas - a par das temáticas culturais que tinha escolhido anteriormente (as formas de tratamento, o fado e a saudade) -, sendo eles: as expressões idiomáticas, o estudo de tempos verbais como o *futuro e pretérito mais-que-perfeito do modo conjuntivo e infinitivo pessoal*, a procura de sinónimos ou antónimos de determinadas palavras, o estudo das orações condicionais, os provérbios, o uso de advérbios de lugar como *lá, ali, cá, aqui* (cujo uso é problemático para um hispanofalante).

Assim, todos esses aspetos foram incluídos nas unidades didáticas que realizei e devidamente explicados durante as regências, as quais passo a relatar nos pontos seguintes.

4.1 Primeira unidade letiva

“É bem conhecida a estranheza que causa no falante de outra língua moderna europeia a complexidade do sistema das *formas de tratamento* em português”. (Cintra, s/d: 7)

A primeira unidade letiva do meu estágio pedagógico decorreu no dia 4 de fevereiro de 2014, e teve por base o tema das formas de tratamento em PEC. A aula teve a duração de duas horas, na qual se pôs em prática uma unidade didática²⁷ que tinha preparado anteriormente.

A aula iniciou-se com a leitura de um texto sobre a complexidade das formas de tratamento e a dificuldade de assimilação das mesmas por um estrangeiro. À leitura seguiu-se o esclarecimento de dúvidas relativas à formalidade portuguesa, aspeto que deu origem a muitas questões por ser totalmente diferente em Portugal e em Espanha. Esta explicação inicial tinha por objetivo aclarar dúvidas que os alunos tinham desde sempre, visto que esta temática nunca tinha sido abordada em profundidade em anos anteriores. Seguiu-se um exercício de compreensão de leitura de escolha múltipla, no qual os alunos teriam de escolher a palavra ou expressão sinónima de determinadas expressões do texto. O exercício foi realizado rapidamente e sem grandes dificuldades. Seguidamente, realizaram-se três exercícios de expressões idiomáticas, sendo que no primeiro se tinha de indicar uma expressão idiomática sinónima a uma frase do texto, no segundo era necessário fazer corresponder expressões idiomáticas e o seu significado e

²⁷ Ver anexo 1.

no terceiro deveriam fazer-se frases com três idiomatismos do exercício anterior. O objetivo era dar a conhecer aos alunos expressões de uso frequente na língua portuguesa e, através da análise do seu significado, despertar o seu interesse e curiosidade em saber mais sobre o tema. Seguiu-se uma exposição teórica sobre as formas de tratamento, na qual se esclarecia que o tratamento em terceira pessoa era o mais comum – ao contrário do que acontece em Espanha –, entre outros aspetos respeitantes à formalidade portuguesa. De novo surgiram dúvidas, as quais esclareci dando exemplos e contando episódios do quotidiano, a fim de ilustrar o uso dessa forma. A atividade seguinte era um exercício de prática da expressão oral onde se pretendia que os alunos opinassem acerca da diferença das formas de tratamento em Portugal e em Espanha, referindo qual a forma de tratamento portuguesa cujo uso consideravam mais difícil de aplicar. Uma vez mais os estudantes se mostraram interessados e participativos, dizendo que o tratamento em terceira pessoa era talvez o mais complicado de aplicar, visto que não é algo a que estejam habituados no seu dia-a-dia. Em geral, comentaram também que não compreendiam porque se chamava *doutor* a quem não era médico. O exercício seguinte consistia na visualização de um vídeo²⁸, onde se verificava o incumprimento das formas de tratamento, e na resposta a quatro questões, no intuito de averiguar a compreensão do mesmo. A reação da turma foi de surpresa, perante o incumprimento das formas de tratamento numa situação muito formal. Seguiram-se dois exercícios de gramática, o primeiro de preenchimento de lacunas usando o *futuro do modo conjuntivo* e o segundo de correção de erros, contendo frases nas quais esse tempo verbal e o *infinitivo pessoal* eram usados indevidamente, um em vez do outro. Eram exercícios de consolidação da matéria dada anteriormente e visavam a total compreensão do uso de ambos os tempos. Finalmente, a última atividade consistia na leitura de um texto breve sobre o tema em questão, o qual os alunos deveriam comentar por escrito, dando a sua opinião sobre o sistema de formas de tratamento em PEC e sua complexidade. Uma vez que este último exercício era o trabalho de casa, nem todos os estudantes o fizeram, sendo que apenas recebi quatro composições, das quais transcrevo aqui alguns excertos²⁹ para que se possam entender as suas opiniões sobre esta temática cultural, tão diferente entre os dois países:

²⁸ Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=FYNW_penoYg, acedido a 04/02/2014.

²⁹ Os textos são aqui apresentados sem qualquer correção, no intuito de manter o sentido original.

o tratamento dependerá de com quem estivermos a falar e de qual for o meio de comunicação. Por exemplo, os bancos e outros comércios que têm de tratar com clientes via postal, precisam de serem muito requintados e distintos com os seus clientes, o qual força o uso de tratamentos tais como ‘Senhor Doutor’, ‘Doutor’, ‘Engenheiro’... O uma mistura de todos estes e isso acontece mesmo que a ‘Vossa Excelência’ o Senhor Doutor Engenheiro Fulanez’ não tenha nenhuma habilitação, cartão ou estirpe que demonstre tal condição. Este sistema é de doidos e seria muito conveniente abaixar os ares de grandeza até um nível que seja, ‘pela lógica’, razoável. Mas quem será quem mude um costume tão arraigado quanto aceite? No segundo dos artigos lidos, aparece esta mesma ideia na qual alinho. O escritor comenta que as mulheres [...] são chamadas de meninas até a uma idade certa na qual começam a serem chamadas de ‘Senhoras Donas’. Não obstante, as pessoas jovens mudaram este hábito e tiraram o ‘Dona’, de maneira a dizer-se agora só ‘Senhora’. Simplificou-se. Bravo!

Acho que estamos a tratar de um tema muito interessante e fundamental para o convívio entre pessoas, sobretudo quando estamos a morar num país estrangeiro onde as formas de tratamento podem ser diferentes do que o nosso país. Na minha opinião, há muitas vezes que os espanhóis não conhecem as formas de tratamento em espanhol de Espanha. Assim não podem conhecer as formas de tratamento num país estrangeiro. [...] Conclusão: as formas de tratamento em português europeu contemporâneo têm de estar na unidade primeira do livro do nível A1.

As formas de tratamento bem utilizadas indicam as boas maneiras, a boa educação ou cavalheirismo da pessoa que fala. Em caso de dúvida da forma correta a utilizar, é melhor tirarmos de cortesia e delicadeza, quer dizer, sempre melhor pecar por excesso do que por omissão. Essa regra é fundamental ainda hoje. [...] No entanto há quem acha que em Portugal utilizam-se em demasia os títulos académicos como uma demonstração de superioridade. Também chama a atenção que Portugal com um nível de escolaridade que diminua cada vez mais seja o país com mais doutores, mesmo sem o serem. Isto dá que pensar.

Para uma pessoa espanhola que está a aprender português, a maneira em que os portugueses lidam com tantas formas de tratamento, pode parecer uma enorme confusão ou mesmo causar fascinação. Na minha opinião, acho que é ao ouvirmos todas estas formas de tratamento serem usadas na fala real quando vimos compreender completamente o seu uso. No entanto, a teoria sempre é o melhor início para não metermos o pé na poça mal abrimos a boca por primeira vez em Portugal. A complexidade que o português europeu tem para se dirigir ao interlocutor pode esconder uma sociedade classista onde cada pessoa tem o seu lugar claro na escala social e todos devem reflectir na sua linguagem [...]. Mas outra maneira de olhar para esta complexidade no tratamento do interlocutor é considerá-la como uma riqueza da língua. Todas as línguas têm formas diferentes de se adaptar a diferentes registos mais ou menos formais, quer na seleção dos vocablos que se utilizam, que nos pronomes ou na pessoa verbal. [...] Porém, o português é a única língua que conheço a utilizar o teu nome próprio como forma de respeito mais natural, sem o afastamento que envolve a forma ‘o senhor/ a senhora’.

Em conclusão, creio que a aula decorreu tranquilamente e mais ou menos como tinha previsto quando a planifiquei. O facto de me ter sido possível realizar todas as atividades durante a aula (exceto, naturalmente, o trabalho de casa) demonstra que consegui fazer uma boa gestão do tempo disponível. Contudo, esta regência ensinou-me que uma aula é imprevisível e que nunca vou poder antever todas as dúvidas dos alunos

pois, por mais que me prepare, surgirão sempre perguntas para as quais não tinha preparado a resposta. Em geral, penso ter sido bem-sucedida nas explicações que dei e considero que foi uma aula proveitosa tanto para mim como para os alunos.

4.2 Segunda unidade letiva

A segunda unidade letiva decorreu no dia 25 de março de 2014, e baseou-se no tema do fado. Esta aula teve, tal como a primeira, a duração de duas horas, na qual se pôs em prática uma unidade didática³⁰ sobre a temática em questão.

Inicialmente, os alunos leram um texto sobre a história do fado, acompanhado de um breve glossário³¹ que distribuí, em virtude de uma melhor compreensão da leitura. De facto, afirmaram que as informações do texto eram de grande interesse para eles, pois desconheciam totalmente as origens deste estilo musical. Seguiram-se três exercícios de compreensão do texto, sendo que, no primeiro, tinham que indicar se as frases eram verdadeiras ou falsas, no segundo, deveriam corrigir as frases falsas e, no terceiro, pretendia-se que encontrassem no texto, sinónimos ou antónimos, das palavras dadas. O objetivo deste último exercício era o de ampliar o vocabulário dos alunos, através da consulta simultânea do texto e do glossário fornecido. Estas atividades foram realizadas sem grandes dificuldades. O exercício seguinte consistia na leitura de outro texto, desta vez mais breve, sobre a biografia da fadista Cristina Branco, e no esclarecimento do significado de determinados vocábulos do texto. Esta atividade visava, tal como a anterior, a ampliação de vocabulário. Seguiu-se um exercício de compreensão auditiva, no qual os estudantes tinham que completar as lacunas na letra do fado *As certezas do meu mais brilhante amor* da fadista atrás mencionada, enquanto ouviam a canção. Com efeito, não foi um exercício nada fácil para eles e as palavras que faltavam foram captadas com grande dificuldade. Um aluno referiu que as condições do sistema de reprodução do áudio não eram as melhores, o que, apesar de ser verdade, não foi o principal motivo da incompreensão, mas sim, como afirmaram outros estudantes, a pronúncia do PEC. Contudo, todos confessaram que gostaram bastante do fado que acabavam de ouvir e, na atividade seguinte, de prática da expressão oral, falaram bastante sobre os seus fadistas favoritos, comparando-os com a artista Cristina Branco,

³⁰ Ver anexo 2.

³¹ Ver anexo 3.

cuja música tinham conhecido no próprio dia, e comentando também a sua biografia e o que tinham aprendido com o texto das origens do fado. Pelas suas intervenções, foi evidente para mim que o tema lhes interessava bastante e que estavam a aprender muito com a aula que estava a decorrer. Em seguida, apresentava-se uma exposição teórica sobre orações condicionais e respetivo exercício, em virtude de consolidar conhecimentos já adquiridos. Uma vez mais, o exercício foi realizado rapidamente e sem dificuldade. Por último, e para trabalho de casa, a atividade de expressão escrita consistia no comentário da frase “Do fado espera-se em demasia que este traduza o sentimento trágico da vida: o sofrimento, a saudade e a impotência perante o destino”, retirada da página oficial de Cristina Branco³², tendo em conta os gostos pessoais de cada um e o que tinham aprendido nessa aula sobre o tema. Apenas três alunos me entregaram as suas composições, das quais transcrevo aqui alguns excertos para que se possa verificar o seu interesse pelo tema:

O fado é um género musical fantástico que apesar e não ser muito conhecido em Espanha, os espanhóis têm uma boa opinião deste género musical e da música portuguesa em geral. Há pessoas que falam do fado sem ter o conhecimento essencial para se pronunciar sobre o assunto e sobre a música portuguesa, mas felizmente gostam imenso dela já que apesar de que a cultura portuguesa nunca teve sucesso em Espanha dado que a televisão espanhola, a rádio de Espanha, etc., nunca tiveram um verdadeiro interesse de a promover, no entanto os espanhóis têm estima pela vossa cultura, visto que a vossa cultura é também cultura ibérica, consequentemente é nossa cultura [...]. Antes do início desta unidade didática conhecia algumas fadistas, no entanto Cristina Branco, foi um grande descobrimento para mim. [...] Com o intuito de lhe oferecer a minha opinião sobre o fado, gostaria de dizer que é uma música fantástica, com muita alma e paixão, os fadistas têm vozes incríveis, assim como há diferentes géneros de fados como os de Lisboa e os de Coimbra [...].

Uma das coisas mais bonitas que eu descobri quando comecei a estudar português foi este som, esta música cheia de saudades, de lembranças e melancolias, daquilo que pôde ser e não foi, daquele amor frustrado e doutras histórias sempre tristes. [...] Eu gostei imenso [...], eu queria ouvir mais, queria saber mais do fado, aquela música tocou-me o coração. [...] Como disse Pessoa: o fado é a alma portuguesa. O fado, porém, não é alegre nem triste. É um episódio de intervalo. Formou a alma portuguesa quando não existia e desejava tudo sem ter força para o desejar. Se eu tivesse que definir o fado só com uma palavra, essa seria: alma.

Pus aquí a letra de esta canção de Deolinda³³ porque acho que reflecte muito bem o que pode significar o fado para mim. Tendo em conta o que sei sobre esta música popular portuguesa e todas as melodias que já escutei [...] hei-de dizer, no primeiro lugar, que são as vozes femininas as que, para mim, são mais tocantes. Também é certo que também nunca me detive o tempo suficiente a ouvir uma voz masculina a cantar fado, mas das

³² Cf. <http://www.cristinabranco.com/>, acedido a 15/09/2014.

³³ Este aluno colocou a letra da canção *O fado não é mau* do grupo Deolinda antes da sua composição.

vezes que tenho tentado, tem sido mesmo após a primeira linha que não consigo continuar a escutar a canção. Acho estas vozes masculinas pouco autênticas, ou por falar verdade, julgo que não lhes calha cantar estes temas. Sempre achei que as vozes femininas é que conseguem tirar mesmo das entranhas os sentimentos todos estes de que fala Cristina Branco e que todos esperamos que haja em qualquer fado que se prezar de sê-lo. Tendo deixado este aspeto claro, podemos passar agora a falar nessas expectativas que refere a frase da fadista de Almeirim. Neste sentido, pode dizer-se que há toda uma estética do fado como uma música que transmite a tristeza e saudade que se supõe serem características próprias do povo português [...]. Se calhar, é preciso transformar um bocadinho o fado de sempre para o adaptar aos novos temas, e acho que é isto o que fazem os Deolinda. A letra que pus aqui fala numa questão que pode acontecer a um casal de hoje, uma briga de namorados qualquer em que a cantora acaba farta das exigências do namorado e o larga e pega no fado. [...] Enfim, como referia no início, são as mulheres as que escolhem o que realmente está nas suas entranhas e é por isso mesmo que são melhores cantando o fado.

Finalmente, creio que esta segunda regência não foi tão bem conseguida como a primeira: a unidade didática que tinha preparado continha dois textos, separados entre si por alguns exercícios; aquando da sua elaboração, isso não me pareceu um problema mas, no decorrer da aula, apercebi-me de que não deveria tê-lo feito daquela forma. O primeiro texto era muito rico em vocabulário novo e um pouco denso até – daí a necessidade de um glossário – pelo que incluir outro texto na unidade didática me pareceu excessivo. Contudo, os alunos não perderam o interesse e colaboraram comigo do início ao fim da aula, fator que me tranquilizou. Por outro lado, fui capaz de explicar correta e claramente as questões gramaticais que surgiram, bem como as dúvidas de vocabulário e, mais uma vez, fui bem-sucedida na gestão do tempo. Penso que foi uma regência que assumiu grande utilidade, na medida em que necessitava de errar para aprender.

4.3 Terceira unidade letiva

A última unidade letiva decorreu no dia 20 de maio de 2014, e tratou a temática da saudade. Tal como nas duas regências anteriores, esta teve a duração de duas horas, durante as quais se pôs em prática uma unidade didática³⁴ sobre o tema em questão.

A aula iniciou-se com a leitura de vários parágrafos soltos, sendo que o objetivo do exercício era a organização dos mesmos, a fim de averiguar se os alunos tinham efetivamente compreendido a leitura. O exercício foi realizado sem dificuldades e praticamente sem dúvidas. O texto em questão esclarecia o conceito de *saudade* para os

³⁴ Ver anexo 4.

portugueses e os alunos afirmaram a importância da compreensão deste importante aspeto da cultura portuguesa. Em seguida, na segunda atividade, pretendia-se que os alunos completassem um quadro, fazendo corresponder a coluna da esquerda com a da direita, a fim de formar corretamente os provérbios sobre a saudade. O exercício foi, uma vez mais, realizado rapidamente, e revelou-se bastante útil, visto que nenhum dos provérbios era conhecido pelos alunos. Seguiu-se uma exposição teórica sobre advérbios de lugar (uma vez que no texto anterior aparecia por duas vezes o advérbio *cá* e o advérbio *algures*), na qual se aclarou o uso dos advérbios *aqui*, *aí*, *ali*, *cá*, *lá*, *acolá*, *aquém*, *além*, *algures* e *nenhures*. Estes advérbios de lugar costumam levantar algumas dificuldades no seu uso, uma vez que a sua interpretação depende de fatores contextuais da própria situação de enunciação. Com efeito, este assunto nunca tinha sido abordado tão aprofundadamente em anos anteriores, pelo que os alunos não usavam corretamente estes advérbios de lugar. Por esse motivo, estes acharam o esclarecimento muito importante e útil e colocaram inúmeras questões, as quais expliquei incluindo vários exemplos. Seguidamente, realizou-se um exercício de preenchimento de lacunas com os advérbios vistos, o qual não levantou dificuldades, significando, portanto, que a informação nova tinha sido eficazmente apreendida. As duas seguintes atividades eram exercícios de compreensão auditiva e simultaneamente de prática da expressão oral, sendo que o primeiro consistia na visualização dos últimos minutos de uma entrevista ao Professor Agostinho da Silva³⁵, comentando depois as suas palavras sobre a saudade; o segundo pretendia a audição da canção *Saudade*³⁶ da banda Heróis do Mar, sem o apoio da letra, tentando, deste modo, compreender a mensagem que esta transmitia, trocando ideias com os colegas e vendo a letra apenas no final da atividade. Os alunos realizaram com empenho e interesse ambos os exercícios, especialmente porque não conheciam nem o Professor Agostinho da Silva nem a banda Heróis do Mar. As atividades foram, de facto, bem-sucedidas, uma vez que, aliado à atenção e participação dos estudantes, foi possível trabalhar efetivamente duas competências num mesmo exercício. Seguiu-se um exercício de correção de erros, onde as palavras incorretas eram falsos amigos entre português e espanhol ou erros comuns de um hispanofalante quando se expressa em português. Desta vez, o exercício foi realizado com alguma dificuldade, mas finalmente os alunos conseguiram detetar e corrigir todos os erros. Por último, e uma vez mais para trabalho de casa, o exercício de expressão escrita consistia numa

³⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nqS5bq7RE6I>, acedido a 20/05/2014.

³⁶ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ZfsJSA9Zb6c>, acedido a 20/05/2014.

breve pesquisa sobre o Penedo da Saudade, explicando o que era para cada um a *saudade* enquanto marco importante da cultura portuguesa. Talvez por se tratar da semana anterior aos exames finais, apenas um aluno me entregou a redação, da qual transcrevo em seguida um excerto:

Há uma lenda que conta que a origem do Penedo da Saudade começou quando o rei D. Pedro I de Portugal ficou viúvo de Dona Inês de Castro. A morte da sua bem amada Inês deveu ter sido um murro muito forte no coração do rei y é que foi lá onde ele costumava ir chorar a morte dela, ainda que naquela altura o Penedo chamava-se ‘Pedra dos Ventos’. Os poetas e estudantes de Coimbra perceberam o valor simbólico do local e aproveitaram para fazer certas homenagens, quer poéticas quer académicas, colocando lápides comemorativas. [...] Ademais do valor histórico que o Penedo possa ter, há um detalhe que não pode ficar despercebido: a palavra saudade. Com certeza, o nome da pena é ideal para o que simboliza, pois, haverá maior saudade da que a que se sente após a perda de um familiar? A saudade é um sentimento que persegue ao bom português e, acho eu, que é quase um orgulho senti-la, já que quer dizer que se ama, se relembra às pessoas queridas e que, apesar de estarem longe de nós, é uma maneira de tê-las perto do coração. De facto, um português nunca dizia ‘Olha, lembrei muito de ti’, não! Diria: ‘Olha, tive imensas saudades de ti!’. Ainda que pareçam ser duas coisas mesmo parecidas não o são.

Em geral, das três unidades letivas, penso que esta última foi a que correu melhor. Foi uma aula dada no fim do ano, na última semana de aulas, numa altura em que já tinha, naturalmente, um maior à-vontade com os alunos, o que resultou numa aula dinâmica e agradável. Uma vez mais, consegui gerir bem o tempo e realizar todas as atividades previstas. Considero evidente a distância entre esta aula e a primeira, sendo que noto uma evolução clara desde a primeira regência, a primeira vez que assumi a posição de professora, e esta última, na qual me mostrei mais confiante e me senti apta para levar a cabo a leção.

5. Reflexão global de todo o processo de Estágio Pedagógico

Este ano de estágio pedagógico foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora que me permitiu adquirir conhecimentos muito úteis, tanto através da observação de aulas, como através das regências. Considero que a observação que fiz ao longo de todo o primeiro semestre foi fundamental, porém, creio que o semestre em que aprendi mais foi o segundo, na medida em que foi aquele em que pude pôr em prática o que tinha aprendido anteriormente, não só no semestre transato, mas também no meu primeiro ano de mestrado. Imediatamente me dei conta de que tinha agora preocupações novas como a preparação das aulas, a elaboração das unidades didáticas, e a gestão do

tempo durante as unidades letivas. As três regências tiveram um intervalo entre si de aproximadamente um mês e meio, tempo esse que usei para refletir sobre a aula que havia dado e a aula que proximamente iria dar, no intuito de melhorar o que não havia corrido tão bem. Creio que uma das lições mais importantes que aprendi nesse semestre foi o facto de me consciencializar de que posso preparar uma aula até à exaustão e, mesmo assim, constatar que os alunos me colocam outras questões que eu não tinha previsto que lhes pudessem causar dúvidas. Aprendi assim que, por muito que se prepare uma aula, esta é impossível de prever: existirão sempre palavras que, a meu ver, não suscitarão qualquer dúvida mas que, na realidade, há alunos que desconhecem; haverá sempre alguma estrutura gramatical que, por ser parte integrante do programa curricular de um nível inferior, me leva a pensar que a turma já conhece, para depois me aperceber de que não conhece e que é preciso explicar. Não obstante, aprendi também que, não tendo a certeza de uma definição ou de uma explicação teórica, é preferível dizer aos alunos que trago a resposta na próxima aula do que perder tempo a pensar e acabar por não conseguir dar uma resposta satisfatória ou encontrar o exemplo perfeito, devido ao facto de naquele momento me encontrar sob pressão. Sinto também que o conhecimento prévio da língua espanhola me ajudou imenso na hora de perceber as dúvidas dos alunos, pois conseguia entender a sua origem e desta forma saber qual a melhor maneira de esclarecer a questão. A minha formação inicial enquanto licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas - Perfil Bidisciplinar de Português e Espanhol, foi, sem dúvida, essencial para compreender as dificuldades dos alunos e poder auxiliá-los da melhor forma.

De facto, este ano de estágio em Espanha permitiu-me não só melhorar a minha proficiência na língua espanhola como também conhecer melhor uma cultura simultaneamente tão próxima e distinta da minha. Contactei maioritariamente com alunos espanhóis, mas também com duas alunas francesas, um aluno italiano e um finlandês que se encontravam também na Escola a aprender português. Deste modo, este ano de estágio pedagógico permitiu-me conhecer um conjunto muito vasto de alunos de diferentes nacionalidades e perfis académicos e tomar conhecimento dos diferentes motivos pelos quais estudavam português. Conheci pessoas encantadoras que me ensinaram muito, que partilharam comigo as suas histórias e que fizeram de mim uma pessoa mais tolerante e compreensiva.

Em resumo, creio que este foi um ano de aprendizagem e crescimento pessoal; tendo estado pela primeira vez na posição de professora, posso afirmar que foi uma

experiência muito enriquecedora e que acredito que recebi tanto ou mais dos alunos como aquilo que lhes dei.

Considerações finais

“Mas, aun siendo los dos países vecinos aislados los dos, en cierto modo, del resto de Europa, yo no sé qué absurdo sino nos ha mantenido separados en lo espiritual.”³⁷

Este relatório de estágio iniciou-se com o objetivo de estudar os momentos em que a história de Portugal se entrecruza com a história de Espanha, no intuito de analisar e compreender as causas do sentimento anti-hispânico, que desde as origens da nação, esteve intrinsecamente presente no caráter dos portugueses. Como podemos ver, os dois países viveram durante séculos de uma de duas maneiras: ou em guerra um com o outro, ou de costas voltadas – excetuando os sessenta anos em que a península ibérica foi una. De facto, o medo constante de uma invasão castelhana acompanhou Portugal ao longo de toda a sua história, o que, principalmente depois da perda e recuperação da independência, resultou, naturalmente, em repulsa total para com Espanha. Do lado espanhol, ignorar o vizinho luso foi a opção. Com efeito, foi apenas com a entrada de ambos os países para a Comunidade Económica Europeia, em 1986, que as relações entre Portugal e Espanha se estreitaram, deixando para trás, pouco a pouco, a rejeição e a ignorância.

No que toca à definição de cultura, foi possível concluir que existem duas conceções associadas ao mesmo vocábulo, uma que designa a educação, a arte e a literatura como resultado de um *refinamiento da mente*, e outra que consiste nos padrões de pensamento, de sentimento e de ação, resultantes de uma aprendizagem contínua e designados de *programação mental*. Foi, portanto, esta última aceção que prevaleceu ao longo de toda esta análise. Em seguida, esclareceu-se a importância da formação de professores direcionada para o ensino da interculturalidade e intercompreensão, na medida em que é fundamental que cada professor tenha uma formação adequada que o prepare para ser um mediador cultural. Deste modo, é necessário que este consiga fomentar nos seus alunos a reflexão sobre *língua* e *cultura*, para que juntos possam combater preconceitos e desfazer estereótipos. Explicou-se também o porquê da escolha dos três aspetos culturais em questão – as formas de tratamento em Português Europeu Contemporâneo, o fado e a saudade -, a fim de enfatizar a sua utilidade para os alunos.

³⁷ Unamuno, Miguel, 2014, *Por tierras de Portugal y de España*, p: 22.

Relativamente à experiência de estágio pedagógico, pude concluir que a turma com a qual estagiei demonstrou ter sempre um interesse voraz pela aprendizagem da cultura portuguesa a par da língua, e que os três fatores culturais que escolhi abordar nas aulas foram úteis para a sua formação. Concluí, igualmente, que a tradição secular de aversão e de ignorância está pouco a pouco, e felizmente, a diluir-se: constatei que, na instituição em causa, as vagas destinadas à turma de nível A1 de português são preenchidas na totalidade, todos os anos; verifiquei que, apesar de terem motivações diferentes, todos os alunos, independentemente do nível, demonstraram ter interesse na língua e na cultura; nunca senti que algum aluno perspectivava Portugal e a sua cultura com base em estereótipos.

Por último, quando, no fim do ano, os alunos da turma com a qual levei a cabo o estágio me disseram que tinham aprendido muito com as minhas aulas e com as unidades didáticas, senti que, de facto, é possível anular a distância que durante séculos separou os nossos países, e que uma aproximação total não só é possível, como necessária e benéfica para todos nós.

Referências

AFONSO, Clarisse Costa, 2006, “Professores de Língua Estrangeira: que competências?” in *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.

ALLEGRO, Mafalda, 2013, *O ensino da Língua e da Cultura: que materiais utilizar no nível A1?* [dissertação]. Porto: Universidade do Porto. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72388/2/tesemestmafaldaallegroensino000223835.pdf>, acedido a 21/09/2014.

ANTUNES, José Freire, 2003, *Os Espanhóis e Portugal*. Lisboa: Oficina do Livro.

BIRMINGHAM, David, 1998, *História de Portugal. Uma perspectiva mundial*. Lisboa: Terramar.

BIZARRO, Rosa, BRAGA, Fátima, 2004, “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras” in *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

BIZARRO, Rosa, BRAGA, Fátima, 2005, “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”, in *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol. 2, pp. 823-835. Porto: Faculdade de Letras.

BOURDON, Albert-Alain, 2010, *História de Portugal*. Paris: Edições Texto & Grafia.

CAMÕES, Luís, 1984, *Os Lusíadas*. s/l: Círculo de Leitores.

CARITA, Lourdes, 1998, “Português e Espanhol: ‘Falsos amigos’” in *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Glòria, 2011, *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CINTRA, Luís F. L., s/d, *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

CLÁUDIO, Mário, 1995, *As Batalhas do Caia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CONSELHO DA EUROPA, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*.

COOK, Vivian, 2006, “Interlanguage, Multi-Competence and the problem of the Second Language” in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. 6, pp. 39-52.

DIAS, Jorge, 1986, *Os elementos fundamentais da cultura portuguesa*. S/l: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

DUARTE, Joana, MOREIRA, Maria, FLORES, Cristina, 2013, “Bilinguismo e educação: um novo currículo para a formação de professores” in *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.

FERREIRA, António, 1997, *Castro*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

FERREIRA, Patrícia, 2012, *O ensino/aprendizagem do Futuro do Conjuntivo para/por hispanofalantes* [dissertação]. Porto: Universidade do Porto. Disponível em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66404/2/tese_mestr_patricia_ferreira_ensino000192325.pdf, acedido a 21/09/2014.

FILHO, José Carlos P. Almeida, s/d, *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Disponível em http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf, acedido a 26/08/2014.

GONZÁLEZ, Federico J., 2004, *Reflexões de um espanhol em Portugal*. S/l: Dom Quixote.

GROSSO, Maria José dos Reis, 2006, “O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural” in *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora.

HATTON, Barry, 2011, *Os portugueses*. Lisboa: Clube do Autor.

HERCULANO, Alexandre, 2010, *Lendas e Narrativas. Volumes I e II*. Alfragide: Leya.

HOFSTEDE, Geert, 2003, *Culturas e Organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEIRIA, Isabel, 1998, “Falemos antes de verdadeiros amigos” in *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri.

LIPSKI, John, 2006, “Too close for comfort? The genesis of ‘Portuñol/Portunhol’”. Disponível em <http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1251.pdf>, acedido a 31/08/2014.

LYNCH, John, 2008, *Los Austrias Menores: Cenit y Declive*. Madrid: El Pais.

MAS ÁLVAREZ, Inmaculada, 2014, Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera in *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, vol. 9, número 26. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_06Inmaculada%20Mas%20%C3%81lvarez.pdf?documentId=0901e72b81946da7, acedido a 24/09/2014.

MATOS, Sérgio, 2008, “A Cultura pela Língua. Algumas reflexões sobre pragmática inter(cultural) e ensino-aprendizagem de língua não materna”, in *O Fascínio da Linguagem*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

MATTOSO, José, 2008, *A Identidade Nacional*. Viseu: Gradiva.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna*, disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/eb_orient_programat_plnm_versaofinalabril08.pdf, acedido a 03/09/2014.

MOLINA, César Antonio, 1990, *Sobre el iberismo y otros escritos de literatura portuguesa*. Madrid: Akal.

MOREIRA, Gillian, 2003, “A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a ‘intercompreensão’” in *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARICIO TATO, M^a Silvina, 2001, “Contribución de las lenguas extranjeras al desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el ‘otro’” in *Linguarvm Arena*, vol. 2, pp. 79-89. Porto: Faculdade de Letras.

PASCOAES, Teixeira de, 1998, *Arte de ser português*. Lisboa: Assírio & Alvim.

PIÑEIRO LÓPEZ, Ramón, 1953, “Pra unha filosofía da saudade” in *La saudade*. Vigo: Editorial Galaxia.

REIS, Pedro, 2011, *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf, acedido a 04/09/2014.

SARAIVA, José Hermano, 1992, *História concisa de Portugal*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

SILVA, Luiz Antônio da, 2011, “O senhor y você. Formas de tratamiento, cortesía y diversidad cultural en portugués” in *Las Formas de Tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense.

TORRES QUEIRUGA, Andrés, PIÑEIRO LÓPEZ, Ramón, 1980, *Nova aproximación a unha filosofía da saudade*. S/l: Real Academia Galega.

UNAMUNO, Miguel, 2014, *Por tierras de Portugal y de España*. Madrid: Alianza Editorial.

Página oficial da Câmara Municipal da Batalha:

<http://www.cm-batalha.pt/turismo-e-lazer/eventos>

Página oficial da Fundação Aljubarrota:

<http://www.fundacao-aljubarrota.pt/?idc=10>

Página oficial do Museu do Fado:

www.museudofado.pt/gca/index.pht?id=17

Página oficial da Escola Oficial de Idiomas de Málaga:

<http://www.eoimalaga.com>

Página oficial de Cristina Branco:

www.cristinabranco.com

Vídeos referidos:

http://www.youtube.com/watch?v=FYNW_penoYg

<http://www.youtube.com/watch?v=nqS5bq7RE6I>

<http://www.youtube.com/watch?v=ZfsJSA9Zb6c>

Anexos